المناهج الدراسية

بين النظرية والتطبيق

دكتور حسن شحاتة

الناشر
مكتبة الدار العربية للكتاب



مكتبة الدار العربية للكتاب
شارع عبد الله العربي - الحي السابع - مدينة نصر - القاهرة
هاتف : 2639851 - 2705799 - ص . ب 7584
e- mailALMASRIAHRASHAD@LINK.NET

تجهيزات فنية : الإسراء ت : 3143632
طبع: أمون ت : 7944356 - 7944517
رقم الإيداع : 9781 / 1998
الترقيم الدولي : 0 - 042 - 293 - 977

الطبعة الثانية: صفر 1422 هـ مايو 2001 م
الطبعة الثالثة: رجب 1423 هـ سبتمبر 2003 م

المناهج الدراسية

بين النظرية والتطبيق

إهـــداء

- إلى زملائى المعلمين العرب الواقفين على خطوط الإنتاج
- وأبنائى وبناتى طلاب كليات التربية حاملى مشعل التنوير والتطوير
- ومن أجل غد أكثر إشراقًا لأمتنا العربية يصنعه المعلمون العرب وقيادات التعليم معا .
- أهدى مرحلة من كفاحى القومى

حسن شحاتة



بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

هذا هو أول كتاب فى المناهج يجمع بين الفكر والعمل ، والتنظير والتطبيق ؛ فهو يتضمن عرضا لمفاهيم وقضايا ومشكلات علم المناهج بطريقة وظيفية تقترب إلى حدّ كبير من العمل التعليمى داخل المدرسة وخارجها ، وفي قاعات الدرس مزارع الفكر البشرى . إنه يؤلف بين النظريات والأفكار الحديثة فى ميدان المناهج من ناحية والتطبيقات الميدانية والحقلية من ناحية ثانية ، باعتباره دليلا عمليا ومرشدا تطبيقيا يساعد الزملاء المعلمين والقيادات التعليمية ، وكذا طلاب كليات التربية فى بناء المناهج وتصميمها وتنفيذها وتقويمها وتطويرها .

وهذا الكتاب يحقق مبدأ تربويا حديثا ، هو التدريب المستمر مدى الحياة من خلال القراءات المهنية الناقدة ، والتعلم الذاتى بغية تطوير المهارات والقدرات وتنمية الاتجاهات ، وتغيير الذهنية والمعتقدات والعادات والمعلومات ، وصولاً إلى درجة عالية من الكفاءة فى ميدان التربية والتعليم فى إطار رؤية عربية للمناهج الدراسية ، تؤمن بتعدد الرؤى ، والانفتاح الثقافى مع المحافظة على الهوية الثقافية العربية ، والأخذ بتعليم المستقبل من أجل مستقبل التعليم العربى ، وتحرير الفكر فى ميدان علم المناهج من الوقوع في أسر النظريات والمفاهيم والأفكار والنماذج الأجنبية ؛ سعيا إلى جعل التعليم بحق هو الأمن القومى لأمتنا العربية .

إن هذا الكتاب يسعى إلى جعل المناهج الحديثة أداة إعداد المواطن العربى فى منهجية فكره ، وصلابة قيمه ، والوصول بمهاراته إلى مستوى التميز ، والإتقان في الأداء مع انفتاح عقله للحوار ، وصدره للتسامح ، وتنمية وعيه بحركة عالمه ، وامتلاك القدرة النقدية على اختيار ما ينفعه ويثرى جهود التنمية فى وطنه بدءًا برحلة المسير نحو مستقبل أفضل .

المؤلف



قائمة المحتويات

الموضوع | الصفحة

الموضوع | الصفحة

الفصل الأول

مفهوم المنهج وتطوره

١ – المنهج بمعناه التقليدى
٢ – النقد الموجه للمنهج التقليدى
٣ – العوامل التى أدت إلى تطوير مفهوم المنهج
٤ – المنهج بمفهومه الحديث
٥ – مكونات المنهج الحديث
٦ – العوامل المؤثرة فى بناء المنهج
٧ – معلومات وقضايا أساسية فى المنهج



مفهوم المنهج وتطوره

التربية عملية هادفة ومقصودة لبناء البشر ، والتربية غايتها تنمية الإنسان وتحقيق السعادة له وللآخرين فى دنياه وأخره . ومن هنا كانت المدرسة مؤسسة أوجدها المجتمع للتربية ، ومن هنا أيضًا كان المنهج أداة المدرسة فى التربية ، لأن المنهج هو الترجمة العملية لأهداف التربية وخططها واتجاهاتها فى المجتمع . والمنهج بهذا الاعتبار هو الوليد الشرعى للمجتمع والبيئة ، فهو ينبثق من مطلوبات واحتياجات البيئة ، ومن آمال المجتمع وأهدافه وتطلعاته وقيمه وثقافته ، فالمنهج له وطن مثل الثقافة .

١ – المنهج بمعناه التقليدى :

ومفهوم المنهج تأثر بمفهوم التربية اليونانية القديمة ؛ حيث ساد الاعتقاد بأن المعرفة فى حدّ ذاتها تؤدى إلى تغيير السلوك لأن معرفة الحق عندهم تؤدى إلى اتباعه . والمنهج بهذا المفهوم الضيق ينى على نظرية المعرفة ، وذلك أن كثرة تلقى المتعلم للمعارف تؤدى إلى تدريب العقل وتنمية الذكاء عندهم . وجهود المنهج القديم التقليدى تتركز حول المعرفة فهى أهم ثمرات الخبرة الإنسانية ، وترتب على ذلك أن المنهج أصبح يرادف فى مفهومه المقررات الدراسية ، والكتاب المدرسى ، ودور المعلم هو نقل المعلومات والشرح والتفسير والتوضيح والتكرار وإعطاء الأمثلة . وبهذا المفهوم للمنهج يصبح الكتاب هو المصدر الوحيد للمعرفة ، وتصبح التربية القمعية والتلقين والفكر الواحد والرأى الواحد هو السائد ، وتصبح ثلاثية التلقين والحفظ والاسترجاع هى التى تحكم العملية التعليمية فى المدرسة التقليدية .

ويتحدد دور المتعلم فى حفظ واستظهار واسترجاع ماتعلمه من المعلم ، وما تتضمنه الكتب المدرسية . والنشاط المدرسى شىء خارج عن المنهج ، وهو للترفيه ، ومضيعة للوقت عند أولياء الأمور . والمواد الدراسية منفصل كل منها عن

الآخر ، والمقررات الدراسية موزعة على أشهر العام الدراسى والامتحان لقياس التحصيل والمعلومات والحفظ والتذكر . وهذا الفهم الضيق للمنهج ظل حتى الآن ضمن المعتقدات ، التى توجه أفكار المعلمين وسلوكهم فى التدريس والتقويم .

وهذا المفهوم الضيق للمنهج الدراسى يستبعد كل نشاط يتم خارج حجرة الدراسة ، ويمكن أن ينمى قدرات التلميذ ومهاراته واتجاهاته واكتسابه لطرق التفكير . وهو يهمل النمو الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى للتلاميذ ، كما أنه يهمل المهارات الحركية التى تتطلبها حياة المتعلم داخل مجتمعه . بل إن هذا المفهوم للمنهج الذى يضع التلميذ بين دفتى الكتاب المدرسى لا يساعده على فهم البيئة أو حل مشكلاتها ، أو تنمية اتجاهات ووعى وقيم اجتماعية تساير فلسفة المجتمع الذى يعيش فيه المتعلم .

٢ – النقد الموجه للمنهج التقليدى :

جاءت هذه الانتقادات للمنهج بمفهومه الضيق فى إطار النظرة الشاملة المتكاملة لنمو المتعلم والخبرات المتنوعة ، التى يجب أن تقدم له داخل المدرسة وخارجها لتحقيق هذا النمو بمعناه الواسع . وأهم ماوجه للمنهج التقليدى ما يأتى :

● الاقتصار على الجانب المعرفى فى مستوياته المتدنية التى تنحصر فى التذكر والفهم دون أن تمتد إلى المستويات العليا من التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ، وتنمية التفكير .

● إهمال الجوانب الوجدانية النفس حركية المهارية بمعناها الشامل ، وعدم تحقيق رسالة التربية فى بناء الشخصية وتوجيه السلوك واكتساب القيم والعادات والاتجاهات المرغوب فيها .

● العزوف عن النشاط المدرسى والتطبيقات العملية والخبرات المباشرة ، التى هى الأساس الذى تنبى عليه المعلومات التى يحتاجها المتعلم . وقد اعتبر النشاط المدرسى جزءًا خارجًا عن المنهج ، وأنه لا علاقة له بأهداف المنهج لأنه للتسلية والترفيه .

• عزل المدرسة عن الحياة ، حيث إن المنهج التقليدى هو المقررات الدراسية التى يتضمنها الكتاب المدرسى الذى سيؤدى الطلاب الامتحان فى المعلومات التى يتضمنها . فالتعليم للامتحان وليس للحياة . فلا داعٍ أن يتعلم الطلاب المهارات والقدرات وحل المشكلات التى يواجهها الطلاب داخل البيئة التى يعيشون فيها مادامت ليس داخلة فى الامتحانات .

• قصر التعلم على الكتاب المدرسى ، حيث إن المنهج بهذا المفهوم الضيق يجعل الكتاب المدرسى المصدر الوحيد للمعرفة والتعلم ويهمل المصادر الأخرى للتعلم ، فلا يمتد نظر المعلم إلى عرض مواقف تعليمية من البيئة أو مشكلات الحياة اليومية ، ولا يكتسب المتعلم مهارات التعلم الذاتى باتصاله بالمكتبة ، ويهمل بالتالى النقد وإبداء الرأى وتنمية المواهب والاستعدادات ورعاية القدرات الابتكارية .

٣ – العوامل التى أدت إلى تطوير مفهوم المنهج :

• تقدم الفكر السيكولوجى حيث نظر إلى الشخصية الإنسانية باعتبارها وحدة ديناميكية لها جوانب معرفية ووجدانية ومهارية . وأن التعلم يحتاج إلى نضج وتدريب واستعداد جسمى وعقلى وانفعالى ، وإلى دوافع وممارسة .

• تقدم الفكر التربوى حيث أصبحت الوظيفة الأساسية للتربية هى تعديل السلوك بحسب مطالب نمو المتعلم وحاجات المجتمع وفلسفة الدولة ، بحيث يتم إعادة بناء خبرات الفرد وتعديلها وإثرائها لتحقيق النمو السليم ، وإبراز القيم التربوية للعمل .

• ظهور المنهج العلمى وما قدمه فرنسيس بيكون فى هذا الميدان ، حيث استخدمت المدارس بجانب التعليم النظرى وسائط تكنولوجية مثل البوصلة والميكروسكوب وغيرها . وهذا المنهج يجعل المتعلم نشطا ومشاركا وإيجابيا من خلال تنفيذه لخطوات المنهج العلمى فى التفكير .

٤ – المنهج بمفهومه الحديث :

هو مجموعة الخبرات المتنوعة التى تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة

وخارجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل فى بناء البشر ، وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ودينيا .

وهذا التعريف الواسع والحديث لمفهوم المنهج يشير إلى مجموعة من الدلالات والمعانى والأفكار التربوية والسيكولوجية ، من أهمها :

- أهداف التعليم لا تقتصر على المعرفة وحدها ، بل تمتد لتشمل جميع جوانب السلوك الإنسانى ، والتعليم يتم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها .

- والنشاط المدرسى جزء أساسى من المنهج ، حيث إن مكونات المنهج الحديث لا تقتصر على محتوى المادة الدراسية ، بل تتسع لتشمل أهداف المنهج ومحتواه ، واستراتيجيات التدريس ، وأساليبه وطرقه ، والوسائط التعليمية ، والنشاط المدرسى ، وعملية التقويم .

- الخبرة هى وحدة بناء المنهج لا المعارف فقط ، حيث إن الخبرة أشمل من المعرفة ، فهى تضم بجوار المعرفة الجانب الوجدانى والجانب المهارى ، وهكذا تتنوع الخبرات بتنوع مواقف الحياة .

- دور المعلم هنا ليس التلقين والإلقاء ، بل هو تهيئة المجال التعليمى أمام المتعلم وإثراء الموقف التعليمى بالمثيرات المناسبة والدوافع ، ويصبح المعلم ميسرًا وموجهًا منشطًا وقائدًا للعملية التعليمية والمحاور والمناقش ، ويصبح الكتاب أحد مصادر المعرفة لاعتماد المعلم على البيئة والحياة فى التعليم .

- دور المتعلم فى المنهج الجديد ليس دور المتلقى والمستقبل ، بل هو مشارك ونشط ومتفاعل وإيجابى ؛ حيث يتعلم الطلاب بالنقاش والحوار وتبادل الأدوار والتعليم التشاركى والتعاونى . وهنا يكتسب المتعلم مهارات إبداء الرأى واتخاذ القرار والتفسير والتعليل والربط وجمع المعلومات والتعلم الذاتى وحل المشكلات والإبداع .

- التمييز فى عملية التدريس بحيث تراعى المستويات المختلفة للمتعلمين فتوفر القراءات الخارجية والأنشطة الإثرائية للطلاب المتفوقين ، كما توفر متطلبات

تأسيسية للمهارات الأساسية وواجبات وتدريبات كمتطلبات للمهارات والقدرات حيث تقدم للطلاب الضعاف ومن هم دون المتوسط ، كما توفر وقتًا أوسع وأرحب للطلاب بطيئى التعلم ؛ حتى يكتسبوا المعلومات والمهارات والقدرات التى تقدم للطلاب العاديين .

● شمول عملية التقويم ، حيث يتسع التقويم ليشمل كل جوانب المتعلم المعرفية والوجدانية والمهارية ، ولا تقتصر على قياس المعلومات فقط ، ويصبح الامتحان أداة موضوعية لقياس مدى تقدم المتعلم ومعرفة جوانب العنف لعلاجها ؛ أى إن الامتحان ليس هدفا للعملية التعليمية بل وسيلة للتشخيص والعلاج والوقاية . كما أن الخبرات الناشئة عن عملية التقويم هى بمثابة التغذية الراجعة ، ينبغى أن تؤثر على كافة مكونات المنهج من أهداف المنهج وأساليب تدريسه ومحتواه وأنشطته ووسائطه التعليمية وكذا أدوات وأساليب التقويم نفسها ، بحيث يتم تطوير المنهج بصورة مستمرة إلى الأفضل ؛ الأمر الذى يؤكد أن المنهج منظومة ومجموعة من العناصر التى تقوم على علاقات متداخلة فيما بينها ، وتغيير أحد مكونات المنظومة يؤدى إلى تغيير عناصرها الأخرى .

● المنهج الحديث جزء من النظام التعليمى بما يتضمنه من أهداف عامة واستراتيجيات وبنى تعليمية ونظم للأداة والتمويل ، وتكوين المعلمين ، والبحوث التربوية والنفسية . والمنهج جزء من الثقافة الوطنية والقومية بل والإنسانية ، والاكتشافات والمخترعات والانجازات العلمية والأدبية والفنية ، فالمنهج نظام مفتوح يؤثر ويتأثر بالبيئة وبالنظم الأخرى ، ويؤثر فيها عن طريق مخرجاته حيث يقود الثقافة ويوجهها .

٥ - مكونات المنهج الحديث :

أ - الأهداف التعليمية :

الأهداف هى إحداث سلوك متوقع لدى التلاميذ بعد الانتهاء من تقديم درس محدد ، من خلال محتوى تعليم وسلوك يقوم به المعلم يخدم هذا التغيير فى

السلوك . والأهداف هنا معرفية ووجدانية ومهارية أى أهداف شاملة ، وهذه الأهداف مصادر اشتقاقها متنوعة تشمل : المادة المتعلمة ، وطبيعة المتعلم ، وثقافة المجتمع والبيئة وأهداف الدولة ، واقتراحات المتخصصين الأكاديميين فى المادة الدراسية ، ولابد أن يشارك كل هؤلاء والمعلمون أيضًا فى تخطيط المنهج الدارسى .

ب – الخبرات التعليمية :

تقدم الخبرات التعليمية المراد إكسابها للتلاميذ فى مواقف تعليمية ، ويجب أن تنظم وفق معايير تربوية ، بحيث تكون وثيقة الصلة بحياة التلاميذ ومحققة لمطالب نموهم وحاجات البيئة والمجتمع . ولابد من تقديم خبرات مباشرة بجانب الكتب والمراجع التى تضم خبرات غير مباشرة ، وتكون مناسبة للتلاميذ ، ومرتبطة بحياتهم . أما المراجع الأخرى من صحف ومجلات وكتيبات فالمفروض أن يتعلم منها التلاميذ بأسلوب التعلم الذاتى داخل المكتبة ، حتى لا يصبح الكتاب المدرسى هو المصدر الوحيد للمعرفة كما هو الأمر فى المنهج بمفهومه القديم .

جـ – الوسائط التعليمية :

يستخدم المعلمون فى أثناء عملية التدريس مجموعة من الوسائل التى تساعدهم فى تحقيق أهدافهم التعليمية ، مثل : الصور والنماذج والمعينات وآلات التعلم والأجهزة السمعية والبصرية ، التى تيسر مواقف الخبرة أمام التلاميذ وتوفر الجهد والوقت أمام المعلمين .

د – طرائق التدريس :

هى مجموعة الأداءات اللفظية وغير اللفظية ، وجدانية وحركية ، يقوم بها المعلمون مع المتعلمين لإحداث سلوك متوقع لدى التلاميذ فى نهاية الحصة . والمعلم كما يقولون مادة وطريقة وشخصية وعلاقات دافئة حميمة ، وهو مثل أعلى وأسوة حسنة يوفر لتلاميذه البهجة والتسامح والحرية ؛ ليحقق إيجابية التلاميذ ونشاطهم ومشاركتهم فى الدرس .

هـ - الأبنية والأفنية والأثاث :

الفصول المدرسية والمعامل وحجرات النشاط والمكتبة المدرسية وفناء المدرسة وكل التجهيزات اللازمة للتربية تعمل على توفير المناخ التربوى المناسب لتحقيق الأهداف التربوية والتعلمية ، والتى تستهدف النمو الشامل المتكامل للمتعلم ، وحتى يتم تنفيذ المنهج بكفاءة وفاعلية ، وتقوم المدرسة بدورها المنوط بها ، وتصبح مكانًا لجذب التلاميذ والمعلمين والإداريين إليها على السواء .

و - تقويم التعليم :

هو إصدار حكم على ماتم تحقيقه من أهداف معلنة ، أو هو تشخيص وعلاج ووقاية . ويفضل أن يحكم المعلم على مستوى المتعلم فى ضوء تقدمه الدراسى لا مقارنة بينه وبين زملائه ، وأن يجعل الدرجات للثواب وليس للعقاب ، وأن يخصص لكل تلميذ بطاقة للحكم على جوانب نموه الأكاديمى والنفسى والمهارى ، وأن يشارك أولياء الأمور معه فى تعديل سلوك أولادهم ، ويفضل أن يكون التقويم مستمرًا شاملًا لكل جوانب النمو .

٦ - العوامل المؤثرة فى بناء المنهج :

المنهج منظومة فرعية من النظام التعليمى ككل ، والنظرة إلى مكونات المنهج بمفهومه الحديث نظرة كلية شاملة ، لابد أن تؤخذ فى الاعتبار عند تخطيط المنهج وعند تنفيذه أو تقويمه أو تطويره . ومن هنا كان لابد أن نحدد العوامل التى تؤثر فى المنهج باعتباره نظاما مفتوحا - يتأثر ويؤثر - فى فلسفته ومحتواه وأسلوب تنفيذه . ومن أهم هذه العوامل التى تؤثر فى المنهج بمفهومه الحديث مايلى :

أ - العوامل الفلسفية :

تتأثر فلسفة المنهج بنمط الفلسفة التى تحكم التربية وبمعتقدات القيادات التعليمية ومتخذى القرار التربوى . فقد عرفنا أن تقديس المعرفة فى الفلسفة اليونانية جعلنا فى بناء المنهج بمفهومه القديم نعنى بالمعلومات والتنظيم المنطقى لها وتكديسها

فى المناهج القديمة ، وأهملنا الدراسات العملية والجوانب التطبيقية والأنشطة المدرسية ، وقد استمر هذا الأمر حتى بداية القرن العشرين ، وظهور الفيلسوف جون ديوى الذى نادى بالخبرة وحدة لبناء المنهج بمفومه الحديث ؛ فظهر الاهتمام بالخبرات المباشرة لأن مجموعة الأفكار والمعتقدات التى تؤمن بها أصحاب الفلسفة التقدمية جعلت المتعلم محورًا للعملية التعليمية ، وأثرت هذه الأيديولوجية فى الفلسفة التربوية للمدرسة الحديثة .

ب – العوامل الاجتماعية :

وتتمثل فى ثقافة المجتمع وتراثه وواقع المجتمع ونظامه السياسى ومبائده ومشكلاته التى تواجهه وحاجاته وأهدافه وبيئة المتعلم ، التى يجب أن يكون المنهج متأثرا بها ؛ لأن المناهج لها أرض ووطن وثقافة ولا تستورد من الخارج ، وهى فى الوقت ذاته تعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية والسياسية للدولة والمدرسة ، وتتأثر بكل تلك الظروف المحيطة بها فى استخدامها للمنهج باعتباره وسيلة التربية فى المدرسة . ولذلك كله فإن المنهج يختلف من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعًا لاختلاف القوى الاجتماعية المؤثرة على المنهج .

جـ – العوامل السيكولوجية :

المتعلم هو أحد الأسس اللازمة لبناء المنهج بمفهومه الحديث ، ومن هنا فإن فهم الطبيعة الإنسانية ، وخصائص نمو المتعلم ومطالب النمو وحاجاته ودوافعه وميوله ومشكلاته والفروق الفردية كلها أمور لازمة وضرورية لمخططى المنهج ومنفذيه على السواء . والهدف هو تحقيق أقصى نمو ممكن للمتعلم وجعله نشطًا وإيجابيًا ومشاركًا عن طريق توفير بيئة تعليمية مناسبة له ، ولذلك قيل إن المتعلم هو نقطة البداية والوسط والنهاية فى بناء المنهج .

د – متغيرات العصر :

أدت التغيرات الدولية والإقليمية فى السنوات الأخيرة إلى الاقتراب من نموذج « المواطن العالمى » ، وبالتالى فقد انكمشت المسافة بين المواطن فى الدولة المتقدمة

ونظيره فى الدول المتخلفة أو النامية ،. وساعد على هذا ثورة المعلومات وسطوة وسائل الإعلام ، بحيث أصبح العالم قرية صغيرة ، وأصبح الفرد فى القارة الأمريكية أو فى الشرق الأقصى مطلعًا - أو مطالبًا بالاطلاع - على مايدور فى الصومال ورواندا والبوسنة والهرسك مثلًا .

لا يمكن أن تدير الدولة تطوير التعليم فيها على أساس الاحتياجات والمتغيرات الداخلية وحدها ، بل يتعين أن تؤخذ الأوضاع الدولية فى الحسبان عند الاضطلاع بهذه المهمة ، خاصة بعد أن قررنا أن العالم أصبح قرية صغيرة ، تتداخل أجزاؤها ومكوناتها . ومن هنا يمكن إيجاز متطلبات المرحلة القادمة فيما يلى :

- وجوب توجيه قدر أكبر من الاهتماما للغات ، بدءا باللغة القومية ، وانتهاء باللغات الأجنبية ، وبصفة خاصة : الإنجليزية والفرنسية والإسبانية والألمانية ، ثم اليابانية والصينية ، ولو فى نطاق عددى محدود .

- وجوب التوسع فى تدريب التلاميذ على استخدام الكمبيوتر ، وتعليم علوم المستقبل الفيزياء والرياضيات .

- عدم الالتزام بالفصل الجامد بين الشعب الأدبية والعلمية والرياضية .

- مواصلة الاهتمام بتدريس الدين للتلاميذ ، سواء من ناحية محتوى المناهج ، أو تدريب التلميذ على اختيار المنهج السليم لتفسير النصوص وتأويلها .

- الاهتمام بدرجة أكبر بتنمية شخصية التلميذ وتطويرها ، وزيادرة قدرته على التفكير والإبداع ، ولو تم هذا على حساب الوقت والجهد المخصصين لتحصيل المعلومات .

- الاهتمام عند وضع مناهج المواد المختلفة بتعريض التلميذ لجرعة متوازية من التربية القومية ومن الانفتاح على العالم ، وقبول فكرة التعايش بين الحضارات والأديان المختلفة .

إن النهضة الحقيقية فى المجتمع لا تتم دون إعادة النظر فى المناهج الدراسية من حيث المحتوى والهدف ... لأن التعليم هو السبيل الوحيد للتحكم فى مسار

التنمية ، ورسم خريطة المستقبل ، ولقد أثبتت التجارب دائما .. أن التقدم قرين العلم والمعرفة ، وأن رفاهية الشعوب لابد أن تعتمد على نظام تعليمى رشيد . كما أن الانفتاح على الأنظمة التربوية الدولية ، والاطلاع على ما لدى غيرنا من تجارب وإنجازات هى ضرورة تفرضها طبيعة العصر ، وثورة المعلومات والاتصالات ، ثم إنها فى النهاية ، تجارب إنسانية يملكها الجميع .. فحضارة العصر .. هى نتاج لجهود كل الشعوب ، واجتهادات كل الأمم ، لذلك يتعين علينا أن ننقل من غيرنا مايلائمنا ، وأن نفيد من أخطائه ، فالنجاح فى النهاية ، هو الحصيلة الإيجابية ، وهو الابن الشرعى للتفكير العلمى السليم .

٧ - معلومات وقضايا أساسية فى المنهج :

• ظهرت كلمة المنهج كمصطلح فى مهنة التعليم ، وظلت هذه الكلمة فترة طويلة لاتعنى شيئا من الناحية العلمية للمعلم ، ومازال معنى هذه الكلمة ينقصه الوضوح والتحديد . وعلى ذلك فإن كلمة منهج منذ أن استخدمت تعنى المقررات الدراسية الموضوعة فى شكل مواد دراسية ، والتى كانت تتوزع محتوياتها بالتفصيل على الصفوف المختلفة .

• سأل زائر أحد المعلمين « هل أستطيع أن أرى نسخة من المنهج ؟ » ، وهذا السؤال عادة يعنى الخطوط العامة للمقرر الذى يدرس فى حجرات الدراسة ، أوعبارات تدل على ذلك المقرر . والواقع أن هيئة التدريس قد وجدت أنه من السهل أن تفكر فيما تقدمه المدرسة من مقررات دراسية داخل حجرات الدراسة على أنه المنهج .

• المعلم ركن هام من أركان المجتمع المدرسى : من المعلوم أن المنهج الذى يبدو مقبولًا على الورق قد يصبح عديم المعنى وعديم القيمة فى يد معلم غير كفء ، بينما المنهج الذى يبدو أنه لا يبشر بالنجاح على الورق قد يصبح ذا قيمة فى يد معلم ممتاز يشكله بالطريقة المناسبة . لقد كان تخطيط المنهج يقوم على رأى الخبراء الذين يخططونه ويقدمونه للمعلمين . ولكن هذا الوضع غير طبيعى ،

ولا يمكن أن يستقيم بحال من الأحوال ، لأنه لا يمكن الوصول إلى نتائج ذات بال وذات قيمة عملية إلا إذا اشترك المعلم فى التخطيط اشتراكا فعليا . فالمعلم ركن هام من أركان المنهج له قيمته ولا يمكن إنكار أهمية مشاركته فى تحديد التغييرات ، التى يراد إدخالها على المنهج .

● إنك لا تنتهى من بناء المنهج بمجرد وضعه ، ولكن يتمم ذلك تنفيذه عمليا على الواقع ، فقد أتيحت الفرصة لأحد رجال الإدارة المدرسية أن يزور عددًا كبيرًا من المدارس فى أثناء العام الدراسى فأدرك أن البرنامج المدرسى الجيد يتضمن أشياء كثيرة لايمكن وضعها فى صورة قوانين وقواعد على الورق ، كتحديد الأهداف والمناشط والمواد الدراسية ووسائل التعليم ، والمعلمين ، وغير ذلك مما تضمه المدرسة ، إذ إنه يشعر ويحس بجودة هذا البرنامج عندما يدخل حجرات الدراسة ويخرج منها .

● وتخطيط المنهج يتطلب وقتًا كبيرًا ومجهودًا هائلًا فى وضع الأهداف وتحديد الوسائل التى تؤدى إلى تحقيق هذه الأهداف وتسجيل كل ذلك على الورق ، ولكن لا يمكن النظر إلى المنهج على أنه شئ يمكن تخطيطه ديناميكيا وتطبيقه آليا . وإن ما تقدمه المدرسة لتلاميذها من مقررات دراسية ، وما تنظمه من فترات وجداول الدراسة وغير ذلك ليست إلا عوامل محدودة الأثر فى بلوغ أهداف المدرسة الجيدة . وعندما يصل بناء المنهج إلى هذا المدى ، يجب على من يقومون ببنائه أن يقفوا ويأملوا أن يكونوا بدورهم قد أعدوا ومهدوا لمنهج جيد ، فالمنهج شيء حى ويصبح حقيقيًا فقط عندما يبدأ المعلمون والأطفال فى تنفيذه عمليًا .

● أنت لا تستطيع الحكم على منهج ما من خلال عباراته المعلنة ، ذلك أن المعلمين ينفذون المنهج الواحد بصور شتى ، وأن هذه المناهج الخفية أو المستترة تتأثر بمعتقدات وقدرات المعلمين ونمط الإدارة المدرسية ، فالمنهج المعلن شيء وما ينفذ ويطبق أشياء أخرى . ومن هنا فإن مايعلنه المسئولون عن التعليم لا صلة له بالواقع ولا علاقة له بما يدور فى المدارس .

• الخبرة كمدخل لتخطيط المنهج تكون عديمة القيمة مالم تقم على أساس من التوجيه السليم ، لقد مرت سنوات عدة منذ أن أضيفت كلمات كالخبرة والنشاط إلى المحصول المهنى للمعلم على أمل أن يعمل هذا على تحسين أساليب العمل فى حجرات الدراسة . إن المعلمين الذين بذلوا جهدًا كبيرًا فى تهيئة الخبرات والمناشط لتلاميذهم يمضون الآن وقتًا أطول ليحددوا الغايات الحقيقية ، التى يجب أن توجه إليها مثل هذه الأساليب ، فطريق الخبرة ليس واضح المعالم دائمًا ، وهو ليس طريقًا ممهدًا تمام التمهيد بصفة مستمرة ، كما أنه ليس طريق الصواب دائمًا .

• يجب ألا يكون المنهج ثابتا وجامدا كل الجمود ، بل يجب أن يمثل التوفيق بين أفضل أساليب التدريس وبين الطبيعة البشرية ، ومن المألوف أن يتوقع المعلمون من تلاميذهم أكثر مما يستطيع هؤلاء التلاميذ أن يقوموا به فعلا ، وهذا لا يرجع إلى عدم عدل المعلمين وإخلاصهم ، ولكنه يعزى إلى أساليب التعلم التى تتطلب أكثر مما تحتمله القدرة البشرية على التحصيل . وعندما يكتشف المعلم الكفء مستوى قدرة الطفل أو مستوى ذكائه فإنه لا يغفر له قصور مجهوده أو نشاطه أو تحصيله عن الوصول إلى المستوى الذى يتناسب مع إمكانياته . والواقع أن الفرق بين مايستطيع الفرد تحصيله وبين مايتوقع أن يحصله فعلا أمر لا يلقى بالًا من المعلمين ، ولذلك يحتاج المعلم إلى أن يخفف من حدة مثاليته فيمزج بينها وبين الواقع .

• التنظيم الشامل للمنهج الذى نقدمه للمعلم يجب أن يتناسب تمامًا مع طبيعة الطفل ، فالمدرسة التى تنظم منهجا تنظيمًا رأسيًا على أساس مستوى أطفال الصفوف المختلفة ، وأفقيا على أساس المواد الدراسية المتنوعة ، يجب أن تدرك أن ما نتوقعه من أطفال الصف يرتبط بنموهم وتطورهم ، وأن المنهج لابد وأن يخدم الأطفال الذين هم فى مستوى أقل أو مستوى أعلى من المستوى المتوسط لأطفال ذلك الصف ، فمنهج الصف الأول المرسوم ليناسب الأطفال فيما بين سن السادسة وسن السابعة لا يصلح للتطبيق فى مدرسة يكون أطفال الصف الأول بها فيما بين سن الخامسة وستة شهور وسن السادسة ؛ لأن المنهج فى هذه الحالة يكون كالثوب الفضفاض ، الذى لا يناسب صاحبه ، وبذلك يعطل النمو الطبيعى للطفل . وهنا

يصبح البرنامج التعليمى فاشلًا إذا لم يسمح للطفل النابه أن يحصل أكثر مما يحصل المتوسط .

● تتوقف القيمة الحقيقية للمعلومات التى يدرسها الفرد والمهارات التى يكتسبها على مدى استخدامه لها فى مواقف الحياة ، فقد مضى الوقت الذى كان فيه التخطيط التربوى ينظر إلى المعلومات على أنها ذات قيمة فى ذاتها ، وأن دراستها غاية فى حد ذاتها . ومع ذلك فإن المدرسة فى هذه الأيام تعطى للحقائق والمعلومات نفسها الأهمية التى لقيتها من مدرسة الأمس وقد يكون الاهتمام بها أكثر ، ولكن هناك فرقًا فى أسلوب الدراسة فى الحالتين .

● أى نظام مدرسى جزء من الثقافة المميزة للمجتمع وهو بالتالى يعكس هذه الثقافة ، فنحن نلاحظ أن المعلم قد يندمج كل الاندماج فى تعليم التلاميذ مافى الكتب المدرسية ، وقد يندمج فى ذلك بحيث ينسى علاقة تلاميذ فصله بالمجتمع بوجه عام . إن أى فصل من الفصول المدرسية ليس شيئًا مستقلًّا بذاته ، وليس وحدة تعمل فى عزلة ؛ لأنه جزء من كل أكبر منه وهو الحياة ، وهو يرتبط بغيره بعلاقات اجتماعية ، كما يرتبط به بعلاقات إدارية . والفصل المدرسى عبارة عن جزء وظيفى من المدرسة كلها ، والمدرسة بدورها جزء وظيفى من المجتمع المحلى الذى تخدمه ، والمجتمع المحلى بدوره جزء وظيفى من الوضع الثقافى الاجتماعى الذى تمثله طريقة الحياة فى المجتمع . ومن واجب المعلم أن يكون واسع الأفق ، وهو يؤدى عمله فيرسم صورة واضحة فى ذهنه عن العلاقات بين المدرسة والمجتمع .

● على الرغم من أن المدرسة تعكس حياة المجتمع الذى توجد فيه ، إلا أنها مسئولة عن النهوض بذلك المجتمع إلى مستوى أفضل ، وإن أى طفل من الأطفال يعكس الحياة فى بيئته ، والمدرسة تبدأ معه من حيث هو ، ولكنها لا تقبل الرجوع به إلى النقطة التى بدأ منها تعليمه وتربيته .

● ولما كان تلاميذ المدرسة يمثلون مجتمعهم ، فإن المدرسة بالتالى تمثل ذلك المجتمع ، وإذا عملت المدرسة على رعاية كل من تلاميذها ليصل إلى مستوى

أفضل .. فإن هذا يعنى تبعا لذلك أن المدرسة ترفع ذلك المجتمع إلى مستوى أفضل . إن هناك تضاربًا فى الآراء فى الدوائر التربوية حول مسئولية المدرسة نحو تحسين مجتمعها والنهوض به ، وقد لا يكون هناك ما يدعو إلى هذا التضارب فى الآراء ، فوظيفة المدرسة – فى ضوء أهدافها نحو تحسين سلوك الأفراد ، وخلقهم فى الحياة اليومية – هى الوصول بكل طفل إلى أقصى ما تؤهله له إمكاناته . ويتوقف مدى تحسين المجتمع بوجه عام والنهوض به إلى الحد الذى تصل إليه فى القيام بهذه الوظيفة .

● ونستطيع أن نقول إن هذا الاتجاه فى التربية يهدف إلى معرفة إمكانات الفرد والوصول بها إلى أقصى مدى من الكمال ؛ لكى يطبق بدوره ما يتعلمه ويستخدمه فى تحسين مستوى نفسه ومجتمعه ، فتعليم الطفل أن يفكر هدف من أهداف المدرسة ، ولكن هذا الهدف يكون عديم القيمة مالم يكن للتدريب عليه غرض اجتماعى له قيمة – وبالمثل فإن تعليم القراءة والكتابة لا يكون على شكل مهارات مجردة ، ولكن يقوم فى مجال يحقق أهدافًا اجتماعية كالتمتع بصحة أفضل ، ومواطنه على مستوى أحسن .

● المنهج الجيد هو الذى يركز على الحياة اليومية للأطفال الذين يخدمهم هذا المنهج ، فالمدرسة الابتدائية فى البلاد الديموقراطية تؤكد بكل قوة وإخلاص الحقيقة السيكولوجية التى تنص على أن التعليم يجب أن يبدأ حيثما يوجد الطفل ، أنه يجب أن يبدأ من المعلوم إلى المجهول . ويتضح التأكيد على هذه الفكرة فى قبول المنزل والمدرسة والجيرة كحدود عامة للتعليم فى رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية . ولسنا فى حاجة إلى التوسع فى توضيح أن هذا المنهج يمس الحياة اليومية لأطفال المرحلة الابتدائية الذين يخدمهم هذا المنهج . فخبراتهم مشتركة فى المنزل ، والمدرسة ، والجيرة . وعلى أساس هذه الخبرات تبنى المدرسة الابتدائية .

● وتتضح هذه الحركة التى ترمى إلى ربط المنهج بحياة التلاميذ اليومية فى الصفوف المختلفة الأخرى من مراحل التعليم ، ومن أمثلة ذلك تدريس المجتمع المحلى

فى بعض الصفوف أصبحت شائعة أكثر من دراسة التاريخ القديم . وكذلك مقرر المشكلات غالبا ما يتناول المشكلات التى ترتبك بالحياة فى المجتمع المحلى . وإن العمل على إنشاء البرامج لكسب الخبرة العملية ، ودراسة المجتمع المحلى على الطبيعة من المصادر الأصلية فى جميع مراحل التعليم ، دليل على المحاولة السابقة نفسها لجعل المنهج فى حدود خبرة التلميذ أو على الأقل فى حدود قريبة من تلك الخبرة .

● والمعلم الماهر يركز على دراسة الأشياء المرتبطة بحياة الأطفال اليومية ، بأن يفعل ذلك ليتوسع فيها وينتقل منها إلى دراسة الأشياء البعيدة . فدراسة الأماكن البعيدة أو الأزمان الغابرة من التاريخ يمكن أن تتم ، إذا ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بخيوط واضحة المعالم بدراسة الأشياء القريبة من المكان والزمان .

* * *

الفصل الثانى

أسس بناء المنهج الحديث

١ – المنهج والخبرة المربية
٢ – المنهج وسيكولوجية المتعلم
٣ – المنهج والبيئة وفلسفة المجتمع



أسس بناء المنهج الحديث

أولاً : المنهج والخبرة المربية

الخبرة هى وحدة بناء المنهج بمفهومه الحديث ، وهى الأساس الأول لبناء المنهج . فما المقصود بالخبرة ؟ وما العوامل التى تساعد على اكتسابها ؟ وما جوانب الخبرة ؟ وما خصائص الخبرة المربية ؟ وما فلسفة الخبرة ؟ وكيف نستفيد من دراسة الخبرة وخصائصها فى بناء المنهج وتطويره ؟

الخبرة : هى ثمرة التفاعل الذى يحدث بين الإنسان والبيئة ، والخبرة هى التجربة الحية التى يعيشها الإنسان فى مواقف حياته المتعددة ، أو هى : عملية تأثير وتأثر بين الفرد والبيئة ، حيث يربط بين ما يقوم به من عمل وما يحصل عليه من نتائج ، فيستفيد من ذلك فى تعديل سلوكه ، وزيادة قدرته على توجيه خبراته التالية والسيطرة عليها ، وتعديل سلوكه أى يتعلم . والفلسفة التى تقوم عليها الخبرة هى أن الإنسان لا يتعلم إلا نتيجة للتفاعل المستمر مع البيئة واتخاذ الخبرة أساسا للتعلم ، ذلك أن التربية الحقيقية تتحقق عن طريق الخبرة . وليست وظيفة المدرسة تلقين التلميذ قدرًا من المواد الدراسية النظرية، بل إن وظيفتها تهيئة المجال أمام التلميذ للمرور بخبرات جديدة ، وإعادة تنظيم خبراته السابقة حتى يصبح لها معنى وقيمة . ولذلك يقول الفيلسوف الأمريكى جون ديوى : إن درهمًا من الخبرة خير من قنطار من المعلومات النظرية . والخبرة هى الأساس اللازم لفهم الدراسة النظرية ، وهذا يعنى أن وحدة بناء المنهج لم تعد درسًا نظريًا فى مادة من المواد الدراسية ، كما هو الأمر فى التربية التقليدية ، بل إن وحدة بناء المنهج هى خبرة حقيقية يعيشها التلميذ فى موقف من مواقف الحياة ، ويكتسب من خلالها ثقافته ومعارفه

وقيمه. وإذا كان الناس يعيشون مواقف خبرة متشابهة ولكنهم يخرجون منها بخبرات متباينة فذلك يرجع إلى العوامل ، التى تؤثر فى اكتساب الخبرات والتى من أهمها الذكاء الإنسانى ، والقدرة على إدراك العلاقات ، ونمط التفكير ، وشدة التفاعل ، وقوة الدوافع ، والتجارب السابقة وكلها عوامل عقلية ونفسية وجسمية واجتماعية .

وموقف الخبرة : يمكن تحليله إلى ثلاثة عناصر هى : قيام الفرد بعمل من الأعمال، والإحساس برد الفعل أو النتيجة ، ثم الربط بين ما قام به وما حصل عليه أى الربط بين التأثير والتأثر .

وقيام الفرد بعمل ما أمر ضرورى لتكوين الخبرة لابدو أن يكون إيجابيًا ونشطًا. والفرد لا ينشط إلا إذا كان لديه غرض ؛ حيث يشعر أن ما يتعلمه يمس حاجة من حاجاته ويحقق أغراضه . ومن هنا تتضح أهمية ربط موضوعات الدراسة بحاجات وأغراض الدارسين ؛ حتى ينشطوا ويقبلوا عليها بعيدا عن العقاب والثواب لأنها دوافع وقتية سرعان ما تزول .

وعندما يقوم الفرد بعمل ما فإنه يتأثر بهذا الموقف تأثرًا إدراكيًا وانفعاليًا حيث يدرك عناصر الموقف بدرجات متفاوتة شدة ووضوحا، كما أنه ينفعل فى كل موقف من مواقف الخبرة بدرجات متفاوتة أيضًا تتوقف على طبيعة الفرد والموقف والخبرة السابقة .

إن قيام الفرد بعمل لا يدرك نتيجته لا يجعله يكتسب خبرة بسبب عدم قدرته على الربط بين الأسباب والنتائج المترتبة عليها ، كما أن قدرة الفرد على الربط بين السبب والنتيجة تعتمد على ذكائه الشخصى ، وخبرته السابقة وطبيعة الموقف بساطة وتعقيدا .

والخبرات نوعان : مباشرة وغير مباشرة ، فالخبرة المباشرة هى تفاعل بين الفرد والبيئة عن طريق النشاط والاحتكاك المباشر بالبيئة والممارسة الفعلية ، أما الخبرة غير المباشرة فهى التى يكتسبها الفرد عن طريق الاستماع أو القراءة لخبرات يتضمنها

الكتاب ، أو هى التى يتلقاها المتعلم عن طريق التلقين ، والمدرسة توفر كلا النوعين للتلاميذ . غير أن التربية التقدمية تتيح الفرص المتنوعة والمواقف المختلفة ليكسب منها التلاميذ خبرات مباشرة عن طريق استغلال البيئة المحلية ، وزيارة المزارع والمتاحف والمصانع والمستشفيات والرحلات والمعسكرات .

إن الخبرات غير المباشرة تساعد المتعلم فى الاستفادة من خبرات غيره ، كما تساعد المتعلم على تدريب قدرات التذكر والتخيل وإدراك العلاقات ، بيد أننا لا نستفيد من الخبرات غير المباشرة إلا على أساس الخبرة المباشرة . ويستعين المعلم بالوسائل التعلمية حينما يتعذر تهيئة المجال أمام التلاميذ للتعلم عن طريق الخبرة المباشرة ؛ بسبب البعد المكانى أوالزمانى أو التعقيد أو الضرر أوالندرة . ومن أهم الوسائل التعليمية التى تقرب إلى الأذهان الخبرات غير المباشرة الخرائط والرسوم التوضيحية والبيانية والتسجيلات وغيرها .

جوانب الخبرة : تصنف جوانب الخبرة إلى جوانب معرفية ، وجوانب وجدانية ، وجوانب أدائية . وهذه الجوانب كل متكامل ، يؤثر كل جانب فى غيره ويتأثر به . وللشرح والتوضيح نفصل كل جانب من جوانب الخبرة منها :

١ - جانب المعرفة أوالمعلومات :

ففى اكتساب الخبرة يتعلم الإنسان خصائص الأشياء التى يتعامل معها وتفاعلاتها وآثارها . واللغة سجل لهذه المعارف التى صنفها الإنسان إلى مجالات العلوم والاجتماعيات والرياضيات والفنون ، وغيرها من فروع شجرة المعرفة . وتراكمية المعرفة وتفجرها جعلنا نسأل ماذا نقدم من هذه المعارف إلى التلاميذ ؟ وماذا نترك ؟ وكيف نقدمها ؟ حتى إن المنهج التقليدى جعلها هدفه وغايته ، مع أن المعرفة جانب واحد من جوانب الخبرة التى هى أكثر شمولاً وعمقًا من المعرفة .

أما التفكير « فهو الأساس الذى يقوم عليه اكتساب الخبرة ، وهو عنصر

أساسى من عناصرها » . ولذلك فإن التربية الحديثة تهتم بتدريب التلاميذ على التفكير العلمى وتنمية القدرات الابتكارية لدى المتعلم .

٢ – جانب المهارات :

يكتسب الإنسان من مواقف الخبرة مهارة فى الأداء، والمهارة أداء متقن واقتصادى قائم على الفهم وحسن التصرف . ومن هذه المهارات : استخدام اللغة ، ومعاملة الآخرين ، وأداء الأعمال الفنية ، وممارسة أمور الحياة، والمدرسة تقوم بدور مهم فى تهيئة المواقف المناسبة أمام التلاميذ لاكتساب المهارات المناسبة .

٣ – جانب الميول والاهتمامات :

يكتسب الإنسان من مواقف الخبرة ميلًا واستجابة نحو بعض الأمور التى يصاحبها الرضا والارتياح ، وأخرى نحو بعض الأمور التى يصاحبها الفشل ، وبذلك تتكون الميول الإيجابية والسلبية . والميول تدفع الإنسان نحو أشياء وتبعده عن أشياء أخرى . والتربية الحديثة هدفها تنمية الميول وتوجيهها ، وكذلك الحال بالنسبة للاتجاهات والقيم التى توجه السلوك ، وتكسبه نوعًا من الثبات .

خصائص الخبرة المربية :

ماذا نستفيد من دراسة الخبرة باعتبارها وحدة بناء المنهج بمفهومه الحديث ؟ يمكن تلخيص خصائص الخبرة كما يلى :

١ – تقوم الخبرة على أساس التفاعل :

الخبرة حصيلة التفاعل بين الفرد وبيئته ، وهى تقوم على نشاط وإيجابية المتعلم ، والنشاط هنا هادف وغرضى . والمناهج الجيدة تقوم على أساس دراسة علمية لحاجات التلاميذ ومتطلبات نموهم وأغراضهم ونشاطهم وتفاعلاتهم . والمدرسة الحديثة تقوم الدراسة بها على أساس النشاط ، الذى يعتبر جزءًا من المنهج الدراسى .

٢ – توصف الخبرة بالشمول :

لا تقتصر الخبرة على الجانب المعرفى ، ولكنها تتضمن الجانب الوجدانى والجانب الأدائى ، حتى تنمى التفكير البناء وتكون الاتجاهات والميول والمهارات المناسبة واللازمة للنجاح فى الحياة ، والتربية الحديثة تجعل كل هذه الجوانب أهدافًا تسعى إلى تحقيقها .

٣ – توصف الخبرة بالاستمرارية والتكامل :

الخبرة التى نكتسبها من موقف ما تقوم على ما قبلها وتمهد لما بعدها لأنها بناء متماسك مع غيرها . لذلك فإنه عند تهيئة مواقف الخبرة الجديدة أمام التلاميذ ، ينبغى أن يكون لدينا تصور واضح عن خبراتهم السابقة ؛ حيث نعمل على تصحيحها وتوجيهها . ولذلك نراعى تماسك المناهج وتدرجها وترابطها وتكاملها من درس إلى درس ، ومن مادة إلى مادة ومن صف دراسى إلى صف دراسى آخر ومن مرحلة إلى مرحلة ، وكذلك ينبغي ربط خبرات المدرسة بخبرات الحياة التى يعيشها المتعلم .

٤ – الاتجاهان الإيجابى والسلبى للخبرة :

الاتجاه الإيجابى للخبرة هو ما يحقق نمو الفرد وتقدم المجتمع ، أما الاتجاه السلبى فهو الذى يعوق تقدم الفرد والمجتمع . ومن هنا وجب توجيه الخبرة توجيهًا اجتماعيًا لتحقق للفرد إمكاناته وللمجتمع تقدمه ورفاهيته ، من خلال تكوين القيم والمثل العليا ، وأن يكون المعلم هو المثل الأعلى للتلاميذ . وهنا لابد من تعاون المنزل والمدرسة معا حتى تتناغم الاتجاهات .

فلسفة الخبرة وتخطيط المناهج وتنفيذها :

التعليم السليم هو ما يقوم على أساس خبرة المتعلم ؛ شريطة أن تكون خبرة مربية ينتج عنها تحقيق الأهداف ، التى تلتقى عندها مطالب المجتمع ، والتى تحقق إشباع حاجات الفرد وميوله .

والمعايير الصحيحة للخبرة المربية هى :

١ – تتيح الخبرة الفرص أمام التلاميذ لممارسة السلوك المناسب لاستعداداتهم وظروف المجتمع الذى يعيشون فيه .

٢ – تعمل على استمرار نمو الفرد عن طريق خبرات أعمق وأشمل من الخبرة التى يكتسبها .

٣ – تكسب الفرد الاهتمامات المناسبة والعادات التى تساعده على التفاعل الإيجابى مع مجتمعه .

٤ – تشبع حاجات المتعلم حيث تقدم له حلولا لمشكلاته ، وتفسر له ظواهر يعجز عن تفسيرها .

٥ – يكون المتعلم عنصرًا إيجابيًا فى تنفيذ الخبرة ، ومعرفته لهدفها يحقق فاعليته ونشاطه ، الأمر الذى يدعونا إلى تخطيط طرق التدريس لتحقيق هذا الهدف .

٦ – تحقق الغرضية فى التعليم ، وتجعله ذا معنى للمتعلم فيصبح مشاركا إيجابيا كما تنمو لديه قدرات الابتكار والتعلم الذاتى .

٧ – تساعد فى ربط المنهج بحياة المتعلم خارج المدرسة ، كما أنها توفر خبرات متنوعة تناسب مستويات التلاميذ .

٨ – يتعلم التلميذ عدة أشياء فى وقت واحد وفى موقف واحد ، كما أن الآثار الانفعالية الناتجة عن تعلم موضوع ما تكوّن خبرات مصاحبة .

٩ – مستوى نضج التلاميذ العقلى والجسمى والنفسى يساعد فى اختيار الخبرات المناسبة .

١٠ – يتعلم التلاميذ بطريقة أفضل من الخبرات المتصلة بالحياة ، حيث يشترك التلاميذ مع معلمهم فى حل مشكلات ترتبط بحياة التلاميذ ومشكلاتهم الحقيقية .

ثانيًا : المنهج وسيكولوجية المتعلم

المتعلم أساس من أسس بناء المنهج بمفهومه الحديث ، وتعد المعرفة سبيلًا لتربية الأفراد على نحو يساعدهم على تعليم أنفسهم بأنفسهم ، فقد تحول محور الاهتمام من المعرفة كهدف فى حد ذاته إلى التلميذ بطبيعته الإنسانية وخصائص نموه وجوانبه السيكولوجية المختلفة . ويهتم المنهج الحديث بتعرُّف الفرد من جميع النواحى : خصائص نموه وتفكيره ، وسلوكه والمفاهيم التى يمكن أن يتعلمها فى مرحلة ما ، واتجاهاته وميوله واستعداداته واهتماماته .

إن فهم الطبيعة الإنسانية وسلوك الإنسان يساعد واضعى المناهج على فهم أفضل للمتعلم وسلوكه . وتؤثر العوامل الوراثية والبيئية تأثيرًا كبيرًا فى تشكيل هذه الطبيعة ، ويختلف تأثير هذه العوامل على الأفراد فتنشأ الفروق الفردية فى قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم . إن الفرد يسعى فى حياته لتحقيق أغراض معينة ، وبذلك فإن سلوكه هو سلوك هادف لموازنة رغباته مع ما يحصل عليه من نجاح . ويتسم السلوك الإنسانى بالوحدة والقابلية للتغيير ، ومن هنا أصبح على واضعى المناهج الاهتمام بتكامل المعرفة المتقدمة إلى المتعلم . والتى تهدف إلى تعديل سلوك المتعلم فى الاتجاه المرغوب ، وذلك لحدوث التعلم المنشود ، ومن ناحية أخرى أصبح الاهتمام لا ينصب على الجانب المعرفى فقط ، بل يتضمن جميع جوانب نمو المتعلم مثل الجوانب الانفعالية والمهارية . لقد أصبحت التربية من أجل الأفراد ، وبالتالى يتطلب بناء المناهج المتمركزة حول هؤلاء الأفراد تعرُّف حاجاتهم واهتماماتهم ومتطلبات نموهم . إن التعلم القائم على أساس حاجات واهتمامات الأفراد يكون أكثر صلة بهم ، وبالتالى يكون على درجة عالية من الدافعية ؛ مما يؤدى إلى نتائج جيدة ، كما يعمل هذا التعلم على تنمية الكفايات والمهارات الأساسية والضرورية للعيش فى المجتمع .

إن التلميذ بخصائص نموه وحاجاته واهتماماته واتجاهاته وقدراته واستعداداته أحد المعايير الهامة فى بناء المنهج من وجهة النظر الحديثة .

وفيما يلى نتعرض لهذه العوامل التى يجب على واضعى المناهج أخذها فى الاعتبار ، عند بناء المناهج :

أ – المنهج وخصائص النمو :

تتصف عملية النمو بالاستمرار والتدرج :

إن أى تغير فى مرحلة من مراحل النمو يرتبط بمرحلة ما قبل التغير وبمرحلة ما بعد التغير . وبذلك يجب على المنهج أن يراعى استمرارية الخبرات ، بحيث ترتبط الخبرات الحالية بالسابقة ، وأن تكون الخبرات الحالية أساسًا للخبرات المستقبلية . ويعنى هذا أن التعلم يعتمد على مدى ارتباط المناشط التعليمية الجديدة بالبناء المعرفى للمتعلم ، وكلما كانت درجة الارتباط عالية كانت النتائج جيدة . يجب أن تكون الخبرات متدرجة كميًا بحيث تتناسب مع مستويات النمو العقلى، بمختلف الصفوف والمراحل التعليمية ، وكذلك التدرج من ناحية التعمق والصعوبة والتعقيد مع ارتقاء الصفوف التعليمية ، ويقدم برونر **Bruner** فكرة المنهج الحلزونى ، الذى يهتم بفكرة التتابع فى عرض المفاهيم ، والتدرج فى التعقيد ، وزيادة التعمق مع التقدم فى الصفوف الدراسية ؛ فمثلًا يمكن تدريس مفهوم واحد فى الصفوف الأول والثانى والثالث من مرحلة ما ، ولكن طريقة المعالجة تختلف وتتدرج من البساطة والسهولة الى الصعوبة والتعقيد بارتقاء هذه الصفوف .

إن النمو عملية شاملة ومتكاملة :

فالفرد ينمو بطريقة شاملة فى جميع النواحى الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية ، وكل جانب من هذه الجوانب يؤثر فى الجوانب الأخرى ويتأثر بها ؛ لذلك يجب على المنهج أن يقدم خبراته ومناشطه الشاملة والمترابطة ، والتى تساعد المتعلم على النمو الشامل والمتزن ، بمعنى شمول جميع جوانب النمو للمتعلم ، وأن يكون هناك حد أدنى للنمو فى كل جانب من هذه الجوانب ، وأن يراعى واضعو المناهج ألا تجزأ الخبرات فى عملية التعلم ، بل تقدم للمتعلم فى كل متكامل لتساير الطبيعة الإنسانية فى اكتساب الخبرة .

إن هناك فروقًا فردية بين الأفراد فى عملية النمو من حيث معدل النمو والحد الأقصى ، الذى يمكن أن يصل إليه كل فرد فى كل جانب من جوانب نموه ، وترجع هذه الفروق إلى العوامل الوراثية والبيئية ، ومن هنا يجب على المنهج أن يهتم بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، وأن يقدم مناشط تعليمية تتفق وقدراتهم واستعداداتهم ، كما ينبغي أن يقدم المنهج مجالات وخبرات متنوعة تتيح لكل متعلم أن ينمو بما يتفق وقدراته . كما أنه على المنهج أن يوفر الكتب الدراسية التى تراعى هذه الفروق الفردية ؛ حيث تقدم أمثلة وأسئلة متنوعة ومتدرجة ، وأن تتنوع استراتيجيات التدريس بما يقابل هذه الفروق ، بمعنى استخدام وسائط تعليمية متعددة تتناسب والفروق الفردية بين المتعلمين ، وأن تتم عملية التقويم فى ضوء معايير فردية ؛ أى فى ضوء مستويات المتعلم السابقة والحالية .

ونتيجة للاهتمام بتفريد عمليات التعلم ، والتأثر بنظريات التعلم المختلفة ظهر التعليم المبرمج ، حيث تجزأ المادة إلى جزئيات صغيرة تقدم إلى المتعلم ، الذى يتلقى تغذية راجعة مستمرة بناء على الاستجابات الصادرة منه ، وأن تنقل المتعلم من جزء إلى آخر يليه بعد إتمام دراسة هذا الجزء بنجاح . إن التعليم المبرمج يساعد المتعلم على أن يعلم نفسه بنفسه ، وأن المتعلم يسير وفق خطوه الذاتى وحسب قدراته واستعداداته .

ولكل مرحلة من مراحل النمو متطلبات نمو مختلفة ومطالب اجتماعية ، تتفق والقيم والمعايير السائدة فى المجتمع الذى يعيش فيه الفرد . وعلى المنهج أن يأخذ فى الاعتبار متطلبات النمو المختلفة لمراحل النمو ، فيجب مراعاة التوقيت المناسب للخبرات التى تقدم للتلاميذ فى مختلف مراحل التعليم . وقد اهتم **Piaget** بدراسة البنى المعرفية عند المتعلم ، وقدم عدة فروض لها تطبيقات ، وهى أن المفهوم الجديد عندما يدخل إلى ذاكرة المتعلم ، يعمل فى البنية المعرفية لدى المتعلم حتى يرتبط المفهوم الجديد بالبنية المعرفية ، وذلك عن طريق علاقات معينة حتى يأخذ المفهوم الجديد مكانه ويتم امتصاصه واستيعابه ، وتبدأ البنية المعرفية فى الاتزان مرة ثانية ، ولكن فى شكل جديد يتضمن ذلك المفهوم الجديد ، والاتزان ينشأ كنتيجة للنضج الداخلى والخبرة والبيئة التى يعيش فيها المتعلم ، وهذا يشير إلى الاهتمام بتقديم

خبرات تعليمية تتناسب وأعمار المتعلمين ودرجة نضجهم ، كما يجب أن نبدأ من النقطة التى وصل إليها المتعلم حتى تتم عملية اتزان البناء المعرفى بسهولة ، إن عملية النمو المعرفى تتم فى أربع مراحل هى :

• مرحلة الإحساس والحركة (من الميلاد إلى سنتين تقريبًا) والتى فى نهايتها تتم الحركة والكلام وبدء عمليات الترتيب والتنظيم البسيطة .

• مرحلة ما قبل العمليات (من ٢ - ٧ سنوات تقريبًا) وفيها يعتمد الفرد على المدرجات الموجودة فى بيئته ، ويقسم الأشياء إلى مجموعتين ، وفى نهاية هذه المرحلة يمكنه تصنيف مجموعات الأشياء طبقا لخاصية واحدة مميزة . وفى هذه المرحلة لا يمكن للفرد إيجاد عكس الشىء أو نقيضه .

• مرحلة العمليات المحسوسة (من ٧ سنوات - ١٢ سنة تقريبًا) ، يمكن الفرد إيجاد معكوس الشيء وتصنيف الأشياء وترتيبها وبناء أفكار العدد والزمن والفراغ ، وفى نهاية هذه المرحلة يمكنه القيام ببعض عمليات الاستنتاج الاستقرائى أو الاستنباطى .

• مرحلة العمليات المجردة (بعد ١٢ سنة) وفيها تتضح قدرة الفرد على التحليل والتصنيف وفهم الأشياء منطقيًا ، وفرض الفروض واختبار صحتها .

ب - المنهج وحاجات التلاميذ ومشكلاتهم :

تتكون شخصية الفرد نتيجة تفاعل العوامل البيولوجية الوراثية مع العوامل الثقافية ؛ أى إن حاجات الفرد أو رغبته فى تحقيق غرض معين تنتج من تفاعل العوامل البيولوجية الوراثية والعوامل الثقافية . إن الفرد يولد مزودًا بحاجات فطرية أولية كالحاجة إلى الطعام ، والحاجة إلى النوم ، والحاجة إلى الجنس ، والحاجة إلى الإخراج . ويعتمد إشباع هذه الحاجات على البيئة الاجتماعية التى يعيشها الفرد أو الثقافة التى يتفاعل معها .

وإلى جانب الحاجات الأولية توجد حاجات ثانوية ، وهى الحاجات النفسية والعقلية ، مثل : الحاجة إلى الحب والانتماء ، والحاجة إلى التقدير الاجتماعى والاحترام ، والحاجة إلى الأمن ، والحاجة إلى تحقيق الذات ، والحاجة إلى الفهم والمعرفة .

إن الحاجة لها جانبان أحدهما متصل بالشخص نفسه ، والثاني متصل بالبيئة الاجتماعية التى يعيشها هذا الشخص فيها ، ولهذه الحاجات أهمية كبرى فى توجيه سلوك الإنسان . وإن عدم إشباعها ربما يؤدى إلى انحراف سلوكى أو اضطراب نفسى ، كما أن عدم الإشباع أو عدم تحقيق أغراض الفرد يؤدى إلى مشكلات يواجهها الفرد . وكما سبق فإن الانحراف السلوكى والاضطرابات النفسية ، التى تجتاح حياة الفرد لعدم نجاحه فى إشباع حاجاته الناتجة من تفاعل العوامل البيولوجية الوراثية مع البيئة الاجتماعية ، تمثل مشكلات أو عوائق يجب على التربية تعرفها أولا ، ثم العمل على مساعدة الفرد على إشباع حاجاته ؛ حتى يمكن تلافى عديد من هذه المشكلات التى تواجهه .

ويستطيع واضعو المناهج أولا تحديد هذه الحاجات والمشكلات عن طريق :

- إجراء الدراسات والبحوث التى ترمى إلى تعرف هذه الحاجات والمشكلات ، وتحديدها فى قائمة تعرض على خبراء ومتخصصين لاستيفائها .

- آراء التلاميذ :

إن هذه الحاجات والمشكلات متصلة بالتلاميذ أنفسهم ؛ لذلك يجب أن نتعرفها من خلال آرائهم وبطاقاتهم .

- آراء المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين :

يمكن رصد وملاحظة سلوك التلاميذ عن طريق المعلم أو الأخصائى الاجتماعى ، وذلك بهدف تحديد سليم لحاجاتهم ومشكلاتهم .

- آراء أولياء الأمور :

يمكن تعرف مدى صدق القائمة التى تم التوصل إليها ، من خلال الدراسة عن

طريق تعرف آراء أولياء الأمور، حيث إن لهم احتكاكهم مع أولادهم ، كما أن أولياء الأمور يمكنهم الإفصاح عن ميول أبنائهم العدوانية وانحرافاتهم السلوكية أكثر من التلاميذ أنفسهم .

وبعد أن يتم تحديد هذه الحاجات والمشكلات ، تبدأ المرحلة الثانية والخاصة بمراعاتها فى أنشطة المنهج والمادة الدراسية واستراتيجيات التدريس . كما يتم رسم خطة لكيفية مساعدة التلاميذ من خلال المنهج ، عن طريق إشباع حاجاتهم وحل مشكلاتهم ، وربما يكون ذلك عن طريق تدريبهم على طرق حل المشكلات والتفكير العلمى .

إن إشباع هذه الحاجات وحل تلك المشكلات يجعل التلاميذ يقبلون على الدراسة ، كما تثير فيهم الميل إلى التعلم ؛ وذلك لأن التلميذ لن يقبل على تعليم نفسه بنفسه إلا إذا أحس أن هناك إشباعًا لحاجة من حاجاته ، أو أن هناك طرقًا يمكن استخدامها لحل مشكلاته ؛ وحيث إن إشباع هذه الحاجات وحل تلك المشكلات يتصل بالتكيف مع المجتمع، فعلينا كتربويين أن نفكر فى إعداد الأفراد للمستقبل ، وليس فقط للوقت الذى نعيشه ، وبالتالى علينا أن نفكر فى احتياجات الأفراد ومشكلاتهم فى المستقبل ، فنقدم لهم مناهج تقابل احتياجاتهم والتكيف مع المجتمع ، ليس فقط فى أثناء دراستهم النظامية ، ولكن أيضًا أثناء عملهم . فيجب أن يأخذ واضعو المناهج فى اعتبارهم المستقبل المتوقع والتطور التكنولوجى المتزايد ، وآثار هذا التطور ، والذى يتصل بتغير الدور الإنتاجى للعمل ، وما يترتب على ذلك من نشوء احتياجات ومشكلات جديدة للأفراد .

ولإشباع حاجات الأفراد وحل مشكلاتهم ، يجب على المنهج مراعاة :

- تضمن المنهج لمناشط ومجالات متنوعة تتناسب وحاجات التلاميذ .
- تنمية قدرة التلاميذ على التكيف مع المجتمع لتلافى ظهور بعض المشكلات المتصلة بعدم القدرة على التكيف مع المجتمع ، وذلك انطلاقًا من أن شخصية التلميذ هى نتاج التفاعل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية .

• تنمية قدرات حل المشكلات ومهارات التفكير العلمى ، وذلك عن طريق الاهتمام بطرق التفكير التى تنمى الأسلوب العلمى لدى التلاميذ ، والتى يمكن استخدامها فى حل مشكلاته .

• توجيه التلاميذ اجتماعيًا نحو التغيير والتطوير ، والذى يقلل بدوره من مشكلاتهم الناتجة عن عدم القدرة على التكيف .

جـ – المنهج وعادات التلاميذ واتجاهاتهم وميولهم :

تعد ميول التلاميذ واتجاهاتهم دليلًا على أنواع الحاجات التى يسعون إلى إشباعها ، وهذه الميول والاتجاهات تتغير كلما تقدم الفرد من مستوى فى النضج إلى آخر . إن الاتجاه الى شىء معناه الرضا به وإحساس الفرد بالاندفاع إليه عملًا وتفكيرًا ، كلما كانت هناك فرصة لذلك .

إن البيئة بما تحويه من مظاهر ثقافية مثل ما يعتنقه الناس من قيم ومثل تقاليد تعتبر مصادر للإمداد بهذه الاتجاهات . إن الاتجاه عندما يقوى لدى الفرد يصبح اهتمامًا قد يتطور إلى عقيدة يندفع إليه بكل إحساسه لممارسته .

وهناك ميول واتجاهات صالحة بمعنى أنها تتفق مع صالح المجتمع ، كما أنه توجد ميول واتجاهات غير صالحة ، وهى التى لا تتفق وصالح المجتمع . ومن هنا كان على القائمين بالعمل التربوي أخذ ميول واتجاهات التلاميذ فى الاعتبار، وذلك لتنمية الصالح منها وتكوين الاتجاهات والميول المناسبة ، والتى تتفق وقدرات الأفراد واستعداداته .

ويتضح مما سبق أنه على واضعى المناهج :

• تنمية وغرس ميول واتجاهات صالحة للفرد والمجتمع ، مثل : الاتجاه والميل نحو العمل الجماعى ، والتعاون ، والاطلاع والبحث والابتكار .

• مساعدة التلاميذ على ربط ميولهم واتجاهاتهم بقدراتهم واستعداداتهم .

• التصدى للعادات والاتجاهات غير الصالحة مثل الإهمال والفوضى والأنانية والكذب وعدم احترام القوانين .

• توجيه التلاميذ مهنيًا بما يتفق وميولهم واتجاهاتهم ومتطلبات قطاعات العمل والإنتاج فى المجتمع .

• تنمية اتجاهات جديدة ، والتى تلزم التطور العلمى والتكنولوجى مثل ارتباط البحث العلمى بمجالات الحياة ، وازدياد أهمية الدراسات التطبيقية .

ثالثا : المنهج والبيئة وفلسفة المجتمع :

يقصد بالأسس الاجتماعية هنا مجموعة العوامل والقوى الاجتماعية التى تؤثر على تخطيط المنهج وتنفيذه . وتتمثل فى ثقافة المجتمع وتراثه وواقع المجتمع ونظامه ومبادئه ومشكلاته ، التى تواجهه وحاجاته وأهدافه التى يرمى إلى تحقيقها ، وهذا يعنى على وجه التحديد أن المنهج يجب أن يكون وثيق الصلة ببيئة التلميذ ، وأن يتيح المجال أمام التلاميذ للممارسة المنظمة فى فلسفة المجتمع ، وأن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحولها إلى سلوك يمارسه التلاميذ ، بما يتفق ومتطلبات الحياة فى المجتمع بجوانبها وأبعادها المختلفة ؛ فإذا كانت المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع من أجل استمراره وإعداد أبنائه للقيام بدورهم فيه ، فمن الطبيعى أن تتأثر المدرسة بالظروف المحيطة به .

ومعنى ذلك كله أن القوى والعوامل الاجتماعية التى يعكسها منهج ما فى مدرسة ما تعبر وتعكس نظام المجتمع وثقافته فى مرحلة ما . ولذلك فإن المنهج لابد أن يختلف من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر ؛ تبعًا لاختلاف القوى الاجتماعية المؤثرة على المنهج .

ويقوم المنهج بمجموعة من الأدوار الاجتماعية من أهمها أنه إدارة لتحقيق أهداف المجتمع ، وأنه معنى بإعداد الأفراد لمجتمع الحاضر والمستقبل بآماله وتطلعاته ، وأنه ممثل لاتجاهات المجتمع وهيئاته الثقافية والفكرية والزراعية والصناعية والتجارية ،

وأنه يعبر عن قيم المجتمع ومبادئه ومثله وتراثه من عادات وتقاليد وعرف ، ذلك أن المنهج من الوجهة العلمية لا يمكن أن يخطط أو ينفذ من فراغ أو على أمور ، لا تقع فى دائرة المجتمع الذى مثله .

البيئـــة :

البيئة مجموعة من الظروف المادية وغير المادية التى تحيط بالفرد ، تؤثر فيه وتتأثر به .

١ - والمقصود بالظروف المادية الحيز المكانى الذى تحيطه عوامل طبيعية ، مثل نوعية الأرض والماء والهواء والنباتات والحيوانات والمعادن ، وهو الجانب المادى من البيئة الذى أوجده الله تعالى وجعله لخدمة الإنسان ولاستمرار الحياة على الأرض ، وتختلف هذه البيئة المادية من مكان إلى آخر داخل المجتمع الواحد، فهناك البيئة الزراعية والبيئة الصناعية ، والبيئة الساحلية ، والبيئة الصحراوية، وهذه البيئات تختلف ولا شك نتيجة لاختلاف وتنوع المصادر الطبيعية داخل المجتمع .

وتختلف البيئة المادية بين الأفراد بحسب نظرة كل فرد ودرجة تفاعله مع عناصرها المختلفة ، كما أن تأثير مكونات البيئة على الفرد يختلف باختلاف عوامل متنوعة منها القرب زمانًا ومكانًا ، وصلة المكونات ذاتها بالفرد وبحياته واحتكاكه بها .

والإنسان يؤثر فى البيئة ويتأثر بها ، ويتفاعل مع مصادرها الطبيعية فيسخرها لخدمته ويستثمرها لسعادته ويحسنها ويطورها ؛ لتعطيه كل ما يريد لسد احتياجاته ومتطلباته . ومن هنا فإن بيئة الإنسان متطورة نتيجة للتأثير المتبادل بين الإنسان والبيئة .

والإنسان دائم التنقل وهو قد استخدم وسائل علمية حديثة فى الاتصال بغيره على امتداد الأرض كلها لذلك ، فبيئته تتصف بالامتداد والاتساع . وبيئة الإنسان تتصف بعد ذلك بالتنوع لتضمنها نوعيات متباينة من البيئات الزراعية والصناعية والساحلية والصحراوية .

٢ - والمقصود بالظروف غير المادية البيئة الاجتماعية وهى أنواع العلاقات وأساليب التعامل التى تربط الفرد بالآخرين ، والبيئة الفكرية وهى ما يكتسبه الفرد من خبرة ، والبيئة النفسية وهى الجو الانفعالى الذى يحيط بالفرد يؤثر فى حياته . وكل هذه البيئات هى ما يعرف بالجانب غير المادى من البيئة أو الثقافة ، التى هى - فى إيجاز - جميع أساليب الحياة السائدة فى المجتمع فكرية أو مادية .

وليس هناك تعريف واحد للثقافة ، غير أن البعض يطلقها على الجانب الفكرى من حياة الأفراد ، والبعض يطلقها على التعليم ، فالشخص المتعلم عندهم هو الشخص المثقف ، وهناك تعريف للثقافة أوسع من ذلك وأشمل ، وهو أنها جميع أساليب الحياة السائدة فى المجتمع فكرية ومادية .

غير أن المدرسة لا تتناول الجانب الفكرى من حياة المجتمع فحسب ، بل تتناول جميع أوجه الحياة التى تؤثر فى الفرد والمجتمع ، وعلى ذلك فالثقافة تشمل طرق الإنتاج التى تتأثر بالظروف الطبيعية لكل مجتمع ، كما تشمل الأساليب العلمية وغير العلمية وأنواع المعرفة والعادات والتقاليد ، ووسائل التبادل الفكرى من لغة وأدوات مختلفة ونظم اجتماعية واقتصادية وسياسية والمعانى المختلفة للحقوق والواجبات والمسئوليات والأخلاق .

وهناك تقسيمات مختلفة للثقافة ، أهمها تقسيم الثقافة إلى ثلاثة مستويات ، هى :

١ - العموميات :

وهى العناصر الثقافية المشتركة بين جميع أفراد المجتمع مثل الدين واللغة والتحية وأسلوب المأكل والملبس والقوانين ، وهذه العموميات ليست لكل المجتمعات ، بل هى لمجتمع واحد ؛ لأن خصائص الثقافة تختلف من مجتمع لآخر .

٢ - الخصوصيات :

وهى العناصر الثقافية التى توجد لدى مجموعة أو أكثر من أفراد طائفة مهنية أو هيئة معينة كالأطباء والعمال والنساء والوزراء ، فلكل فئة ثقافة خاصة تسود بين أفراد الجماعة ولا تخرج عنها من مهارات ومعتقدات وأساليب تفكير .

٣ – المتغيرات :

وهى عناصر ثقافية معينة لا تنتمى إلى العموميات أو الخصوصيات من الثقافة ، فهى ليست منتشرة بين أفراد المجتمع ، وليست مشتركة بين أفراد مهنة أو جماعة .

وهى تمثل العناصر الثقافية التى يمارس فيها الإنسان أساليب الاختيار ، وهى مجال للابتكار فى الثقافة ولرفع مستوى الثقافة وتجديدها طريقة جديدة لعمل الحساء ، يمكن أن تكون مقبولة لدى أفراد قليلين أو طريقة جديدة لتصفيف الشعر أو طريقة جديدة للتدريس وهكذا . وهناك مؤسسات اجتماعية تقوم بدور أساسى فى نقل ثقافة المجتمع وتطويره ، ومن أهمها الأسرة والمدرسة والمؤسسات الدينية وجماعة الأقران ووسائل الإعلام .

ويمكن عرض الأدوار الثقافية لهذه المؤسسات فى شيء من التفصيل كما يلى :

الأسـرة :

تقوم الأسرة بدور ثقافى أساسى فى حياة الطفل ، فهى التى تزود الطفل باللغة والدين ، وتكسبه مجموعة من الأفكار والمعتقدات والاتجاهات والقيم وكلها تشكل الخطوط الثقافية العريضة لشخصية الطفل . والأسرة هى المجتمع الإنسانى الأول الذى يمارس فيه الطفل أولى علاقاته الإنسانية ، ولذلك فهى المسئولة عن اكتساب الطفل أنماط السلوك الاجتماعى ، وتحدد أهمية دور الأسرة كذلك فى أن الخبرات الأولى فى حياة الطفل هى منبت الشخصية ، ففى خلال مجتمع الأسرة تستقر بذور الشخصية ويتشكل هيكلها ومعالمها الأساسية .

المدرسة :

تسهم المدرسة بنصيب كبير فى التنشئة الاجتماعية للأطفال ، فهى تعلمهم بطريقة مقصودة ومفاهيم ومهارات وعادات وأنماط سلوكية واتجاهات وقيم مرتبطة باللغات والرياضيات والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والفنون ، والمدرسة تكمل جهود المؤسسات الاجتماعية الأخرى ، وتتعاون مع هذه المؤسسات فتدعم ما تراه

متسقًا وأهداف المجتمع وتعدل ما تراه منحرفًا عنها وتهذبه . والمدرسة بعد ذلك كله تعلم تلاميذها ، ليس فقط من خلال مناهجها الشكلية (الرسمية) ، ولكن أيضا من خلال كثير من مواقف التعلم غير الشكلى ، بما فى ذلك تعرض التلاميذ لأشكال من التفاعل مع أقرانهم ذوى الخلفيات والاتجاهات المختلفة .

المؤسسات الدينية :

المسجد والكنيسة لهما تأثير يتصل بالعقائد والخلق على التلاميذ ، ويفرضان على المترددين عليهما عقائد تستهدف مصلحة الفرد بسلامة المجتمع ؛ حيث يتم تعريف النشء كيفية أداء العبادات وأركان الدين وروحه ومزاياه وحفظ النصوص من الكتب المقدسة وتفسيرها وسير الأنبياء والمرسلين ودروس التهذيب والتوجيه والإعلام .

جماعة الأقران :

يتشرب الطفل ثقافات متعددة من عالم الأقران ، فهو يلقى الاستحسان والإثابة عادة لارتباطه بأفراد من نفس جنسه ، ولالتزامه بأنماط السلوك التى تقرها جماعة أقرانه وتمثل جماعة الأقران مجالًا للتطبيع الاجتماعى ؛ حيث تعمل مع غيرها من المؤسسات الاجتماعية على نقل ثقافة المجتمع إلى الطفل ، وتعكس مجتمع الكبار وثقافته ، وتدعم الأفكار والاتجاهات والمعتقدات والقيم وأنماط السلوك والعلاقات السائدة فيه . وتنمو ثقافة الرفاق عادة وتبرز بوضوح فى مرحلة المراهقة ، وتتمثل فى أسس الاستحسان وأنماط التفكير وتوجيهاتهم فى الحياة ، والنظام القيمى من ملبس وطريقة تصفيف الشعر ، ونوع الموسيقى المحببة وأنماط اللغة المستخدمة .

وسائل الإعلام :

الإعلام من وسائل الاتصال الجمعى التى لها دور مؤثر فى نمو المعارف والاطلاع على الثقافات والجديد من العلوم ؛ فوسائل الإعلام مسموعة ومرئية ومقروءة تتابع ما يصدر من الفكر البشرى وتقدمه للجميع مبسطًا واضحًا ، لتكون

اتجاهات وعادات وقيمًا ووعيًا بأمور متعددة ، وكلها تشكل جوانب ثقافية ثرية للأفراد والجماعات . ولهذا صار تأثير وسائل الاتصال الجمعى - وخاصة التليفزيون - واضحًا على المعتقدات والاتجاهات وأنماط السلوك فى عالم الكبار وعالم الصغار على السواء .

والجدير بالذكر أن وسائل الإعلام تزود الأفراد فى المجتمع بنمط من الثقافة يسمى الثقافة العامة أو الجماهيرية ، وهى ثقافة موجهة لمجموع الناس فى المجتمع بفئاته ومستوياته المختلفة ، وهى ثقافة دينامية تخترق كل الحواجز المتعلقة بالطبقات والتقاليد الاجتماعية ؛ لذا فالثقافة العامة ثقافة ديمقراطية ترفض التمييز ضد أى فئة داخل المجتمع .

علاقة المنهج بالبيئة :

يمكن عرض الدور الذى يقوم به المنهج حيال البيئة لتهيئة ظروف التفاعل الناجح لاكتساب مجموعة من الخبرات المرغوبة والمناسبة والمفيدة للتلاميذ ، وتتضح هذه العلاقة المنشودة بين المنهج والبيئة من خلال :

١ - تعريف التلاميذ بعناصر البيئة المحيطة بالمتعلم ، ومصادر الثروة الطبيعية ومعالم البيئة المحلية ، عن طريق الرحلات والزيارات الهادفة وإقامة المعارض والأفلام التسجيلية والكتب المصورة ، وربما المقررات الدراسية بنوعية البيئة التى يعيشها المتعلم .

ويجب أن يراعى فى هذا البعد عدم إغفال عناصر البيئة التى لها صلة بحياة المتعلم ، والتدرج فى نقل المتعلم إلى البيئة وتوسيع دائرتها أمامه بحسب نضجه وقدراته وحاجاته ، وكذلك العمل على تنمية وعيه بأهمية المصادر الطبيعية والمعالم المحلية لبيئته وكيفية استغلالها والإفادة منها وتنميتها وحسن استثمارها .

٢ - تزويد المتعلمين بقدر مناسب من الثقافة من أفكار ومعتقدات وعادات وتقاليد واتجاهات مرغوبة وقيم موجبة ، وأساليب تفكير علمى ، وأنماط جيدة للسلوك الاجتماعى وللتفاعل مع من يحيطون به ، وأساليب كسب الرزق ، ومعارف وخبرات و تطبيقاتها .

ويجب أن يراعى فى ذلك أن تزويد المتعلمين بهذا القدر المناسب من الثقافة يوسع مفهوم المنهج ليتفق مع المفهوم الواسع للثقافة ، ولا يقصره على مجرد تحصيل المعارف بل يتعدى ذلك إلى نوعين من الثقافة ، أولهما عناصر معنوية هى الله والدين والعلوم والفنون والقوانين الاجتماعية من عادات ونظم وتقاليد واتجاهات وقيم . وثانيهما عناصر مادية ، مثل : الملابس والأزياء ، والأسواق والمواصلات والتطبيقات العملية لبعض العناصر المعنوية من الثقافة ، كما يجب أن يراعى أن دراسة التراث الثقافى وحده ليست غاية فى حد ذاتها ، بل هى معبر تزيد من قدرة المتعلم لمواجهة مشكلات الحاضر التى تواجهه فى حياته اليومية ، وتتعدى ذلك كله إلى المستقبل لتعد المتعلم كى يتحمل مسئوليات القرن الحادى والعشرين ، ويتطلب تحقيق هذا المفهوم الذى يقوم به المنهج حيال الثقافة :

– مراعاة مرونة المنهج بحيث يستوعب التغييرات الاجتماعية والثقافية الحادثة والمتجددة عن طريق تطويره بصفة مستمرة .

– اهتمام المنهج بإكساب المتعلمين مهارات التفكير العلمى وكيفية تطبيقها فى حياتهم ، وعند حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية بعد توعيتهم بها وبأبعادها وبجهود الدولة المتنوعة فى حلها ، وبمصادر المعرفة التى عن طريقها يكتسبون المعلومات التى تساعدهم فى حل المشكلات التى تواجههم .

وهناك مسألة خلافية حول علاقة المنهج بثقافة المجتمع ، والدور الذى يؤديه حيال تراث المجتمع . وهناك فريق يرى أن الهدف الأساسى للمنهج هو تيسير وتبسيط التراث الثقافى للمجتمع وللجنس البشرى وتقديمه للمتعلمين والمحافظة عليه . وينحصر دور المنهج هنا فى تزويد المتعلمين بالحقائق والمعارف المرتبطة بتاريخ الإنسانية ، وإتقان المواد الدراسية التى تسهم فى فهم الإنسان ومعتقداته ومكانته فى العالم ، وفهم مبادىء وأهداف وفلسفة الدول التى ينتمون إليها .

وهذا الاتجاه الأول يعنى أن المتعلمين الذين يربيهم المنهج على أساس التزود بالتراث الثقافى فحسب ، لن يستطيعوا مواجهة المواقف العملية فى المجتمع الذى

يعيشون فيه ، وأن المعارف والمعلومات التى اكتسبوها تصبح قليلة الفائدة لاستخدامها فى الحياة ، بل إنها تصبح نادرة الاستخدام فى الحياة المستقبلة ؛ لأن العلوم دائمة التغير وكل يوم يضيف الإنسان إلى معارفه القديمة معارف جديدة .

والحق أن هذا المفهوم للمنهج وعلاقته بالثقافة يقوم على أساس المدرسة القديمة التى عنيت بالتراث الثقافى المنظم والمنطقى ، الذى يبدأ من البسيط إلى المركب والمعقد ومن المألوف إلى غير المألوف ، ومن الجزء إلى الكل . وأن نقل التراث من جيل إلى جيل وحفظه كان هو الدور الذى يقوم به المنهج الدراسى .

وهناك فريق آخر يرى أن المنهج المدرسى لابد أن يكون وظيفيًا بحيث يمد المتعلمين بمجموعة الخبرات ، التى تحقق المطالب الحيوية واليومية لهم ، وتحقق حاجاتهم وميولهم فى الحاضر والمستقبل . كما يرون أن المنهج يجب أن يكسب المتعلمين المهارات اللازمة للتعامل مع الأنشطة الحيوية اليومية ، ولا يقدم لهم المعرفة بهدف المعرفة فقط ، بل المعرفة الهامة المفيدة والنافعة ، التى تساعدهم فى حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية .

وهذا الاتجاه الثانى يعنى بالأساس الوظيفى والنفعى الذى فى ضوئه يقدم المنهج خبراته إلى المتعلمين ، غير أنه يحرم صغار المتعلمين من المعارف والمعارف السابقة ، التى تربطهم بتراث بلادهم وتاريخها والتراث الثقافى للجنس البشرى ، والعلم بطبيعته تراكمى يحتاج ما سبق معرفته ليبنى عليه ويزدهر .

والحق أن هذا المفهوم الثاني للمنهج وعلاقته بالثقافة جاء نتيجة ظهور روسو وفلسفته الطبيعية ، التى جعلت الطفل والمتعلم هو محور العملية التعليمية . وقد تم تخطيط المنهج على أساس حاجات المتعلم وميوله والاهتمام بخبراته الحاضرة ، مهملين التراث الثقافى بتنظيمه المنطقى والمواد الدراسية التى تعبر عن هذا التراث .

والمفهومان السابقان للمنهج وعلاقته بالثقافة والتراث يحتاجان إلى مراجعة ، فاهتمام المنهج بالتراث الثقافى وإهماله للمتعلم وحاجاته وميوله ومتطلبات نموه ومدى إفادته من هذا التراث الثقافى الذى يقدم به ، أمر يحتاج إلى مراجعة ؛ لأن

التربية هدفها النمو الشامل المتكامل للمتعلم ، وهذا النمو لن يتحقق بصورة مقبولة إلا بتوفير الخبرات المتنوعة التى تحقق حاجات المتعلم وميوله ، والتى تعنى بالمستوى قبل المحتوى عند إعداد المناهج الدراسية ، كما أن اهتمام المنهج بنقل الثقافة لا يساعد فى تطوير المجتمع وحل مشكلاته .

ومن ناحية أخرى .. فإن انصراف المنهج إلى الخبرات اللازمة لإشباع حاجات المتعلمين وميولهم وحل مشكلاتهم فيه إهمال للخبرات السابقة وللتراث الذى خلفه الآباء والأجداد ، والذى ييسر ويساعد فى تطوير المجتمع وتنميته . إذًا الخبرة السليمة لا تقوم على الحاضر فقط ، بل تستفيد من الماضى أيضًا ، وتمتد لتفيد من المستقبل ، يضاف إلى ذلك كله أن إعداد المتعلم ليتكيف مع مجتمعه يتضمنه تزويده بأساليب الحياة فيه ، وبالمعارف والقيم التى تشكل ثقافته .

ومعنى ما سبق أن الاتجاهين السابقين يتضمن كل منهما جانبًا صحيحًا وجانبًا خطأ ، وما يجب أن يؤخذ به فى تخطيط المناهج وعلاقتها بالتراث الثقافى أن المنهج يجب أن يتضمن التعريف بالتراث الثقافى ، وأن يتضمن أيضاً مجموعة الخبرات التى تدور حول المشكلات التى تواجه المتعلمين فى حياتهم بحيث يحقق أمرين : أولهما يتناول المتعلم وحاجاته وميوله وقدراته ومتطلبات نموه ، وثانيهما يتناول النقل الثقافى واستخدام الثقافة استخداما وظيفيا .

فلسفة المجتمع :

فلسفة المجتمع أساس مهم من الأسس الاجتماعية اللازمة لبناء المنهج المدرسى ، بصرف النظر عن طبيعة هذه الفلسفة ؛ ذلك أن المنهج المدرسى يهدف إلى جعل المتعلم قادرًا على التكيف مع مجتمعه ، وعليه أن يعكس صورة تلك الفلسفة فى مجموعة من المعلومات والمبادىء والمهارات والاتجاهات والقيم والمفاهيم لدى المتعلمين . وعليه أن يتيح المجال لممارسة أوجه التعليم المتضمنة فى النظام الاجتماعى فى مرحلة معينة من مراحل تطوره ، فالمنهج لابد أن يحقق الأهداف التى يسعى إليها المجتمع ، وهو وسيلة قوية للمحافظة على تماسك المجتمع وتدعيم النظام الاجتماعى .

والمجتمع المصرى اختار الفلسفة الديمقراطية الاشتراكية أسلوبا للحياة ، وهى فلسفة تقوم على بعض المبادىء التى تتصل بالفرد والمجتمع معا، فهى تؤمن بالفرد وتعمل على صيانة كرامته وحريته ، وتتيح له فرصًا ليحقق أقصى إمكانية ، وهى تؤمن بالمجتمع وبأسلوب العمل الجماعى التعاونى لتحقيق التقدم والرخاء .

والديمقراطية هى أسلوب الحياة فى مجتمع دائم التغيير ، تقوم على عدة مبادىء ، من أهمها :

• احترام شخصية الفرد والإيمان بقيمته ، وعليه يجب احترام حقوق الفرد وحريته فى ضوء مصلحة الجماعة .

• إتاحة الفرص المتكافئة أمام الفرد فى التعليم ، وفى استخدام أسلوب التفكير العلمى ، للوصول إلى أقصى ما تؤهله له قدراته واستعداداته .

• الإيمان بقدرة الفرد على إصدار الأحكام فى المسائل التى تهمه ، واتخاذ القرار يتم عن طريق أخذ الرأى بين الأفراد واحترام رأى الأقلية .

• أساليب العمل غير مفروضة ، وتنبع من الأشخاص القائمين بالعمل لتحقيق أهدافهم .

• الفهم المتبادل والتعاون أساس العلاقات بين الأفراد والمؤسسات داخل المجتمع وأساس حل المشكلات .

• الإيمان بالتغيير الدائم والتطوير للارتفاع بمستوى الفرد والجماعة .

علاقة المنهج بفلسفة المجتمع :

يتبنى المجتمع المصرى الفلسفة الديمقراطية كأسلوب حياة . وعلى المناهج الدراسية أن تتيح المجال لممارسة المبادىء والقيم وتعكس المعلومات والاتجاهات والمفاهيم والمهارات المتضمنة فى هذه الفلسفة لدى المتعلمين ، كما يلى :

• يتم تخطيط المناهج بصورة ديمقراطية بأن يشترك فى تخطيطها جميع المعنيين بأمر المناهج الدراسية .

- تسود القيم والأنماط السلوكية الديمقراطية المدرسة عن طريق :

- أن ينمى المنهج حب التفكير العلمى لدى التلاميذ ، واستخدام الأسلوب العلمى فى اتخاذ القرارات ، مع مراعاة مستوى القرار ونضج التلميذ .

- أن يعنى المنهج بالفروق الفردية بين التلاميذ ، وذلك بتنويع الخبرات لتوفير الفرص للجميع ليتعلموا وتنمو قدراتهم إلى أقصى حد ممكن .

- أن تتاح الفرص أمام التلاميذ للاشتراك فى التخطيط لمناشط مدرسية وتنفيذها .

- تهيئة الفرصة أمام التلاميذ لممارسة حرية التفكير ، وهذا يتطلب أن يكون المنهج وثيق الصلة بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم .

- تشجيع التلاميذ على التعبير عن أنفسهم بالكلمة المنطوقة والمكتوبة وبالصورة ، والوصول إلى قرارات جماعية ، ومساعدتهم على احترامها ؛ شريطة أن تتناسب الحرية التى تمنح للتلاميذ مع مستوى نضجهم .

- تعويد التلاميذ احترام بعضهم البعض ، عن طريق إشاعة روح التقبل والرضاء والتسامح بين التلاميذ .

- مساعدة التلاميذ على اكتساب الاتجاهات المناسبة نحو العمل ، بحيث تصبح هذه الميول أساسًا لتوجيههم دراسيًا ومهنيًا نحو مجالات العمل المناسبة .

- إشراك التلاميذ فى إدارة المدرسة ؛ حيث يتعرفون قوانينها ونظمها عن طريق الحكم الذاتى ومجالس المدرسة ، وحيث يتحاورون فى الأمور المتعلقة بالمدرسة أو البيئة المحلية بإرشاد المعلمين .

- تنشيط العمل بروح الفريق بين التلاميذ من خلال المباريات الرياضية والأنشطة الفنية ، مثل فريق الموسيقى والتمثيل .

- استخدام أسلوب حل المشكلات كطريقة تدريس تتيح الفرص للتلاميذ

للتفكير العلمى والعمل الجماعى فى جو يسوده التعاون ، أثناء حل المشكلات المعروفة ، سواء كانت مشكلات مدرسية أم مشكلات عامة .

- تنمية اتجاهات موجبة نحو العمل بجميع أنواعه وصوره ، وتشجيع الصناعات المرتبطة بالبيئة المحلية ، وتقدير جهود العاملين فى قطاعات الإنتاج والخدمات .

* * *



الفصل الثالث

الأهداف التعليمية

١ – أهمية الأهداف التعليمية .

٢ – تعريف الأهداف التعليمية .

٣ – مستويات الأهداف التعليمية .

٤ – صياغة الأهداف بصورة إجرائية .

٥ – مصادر اشتقاق الأهداف .



الأهداف التعليمية

١ – أهمية الأهداف التعليمية :

الأهداف هى الخطوة الأولى فى أى عمل تربوى ، لأنها هى الموجه لهذا العمل الذى يستهدف تنمية المتعلم ، وتحديد كفاءة المعلم وكفاءة المؤسسة التعليمية ، والحكم على مدى نجاح الممارسات التربوية داخل المدرسة وخارجها . إن معظم التربويين يتفقون على أهمية الأهداف التعليمية فى العمل التربوى الناجح والمقصود ، غير أنهم يشترطون فى صياغة هذه الأهداف أن تكون واضحة محددة قابلة للقياس والملاحظة . ويرون أن تحديد الأهداف أمر ضرورى حتى يصبح المتعلم مقومًا لنفسه ، وتصبح الأهداف محكًا يحكم به على مدى تقدم المتعلم ومدى ما أنجز من أهداف . كما أنها تساعد على تحقيق تعلم أفضل ؛ حيث إن جهود المعلم والمتعلم توجه نحو تحقيق الأهداف المعلنة والمقصودة، وتساعد على تحقيق تقويم موضوعى ودقيق ، يراعى مدى تحقيق الأهداف التى سبق تحديدها .

والأهداف التعليمية هى الخطوة الأولى فى منظومة المنهج ، حيث إنها السبيل لرسم الخطط التعليمية ، واختيار الخبرات التعليمية المتنوعة والمناسبة ، وانتقاء الأنشطة التعليمية والوسائط التعليمية واستراتيجيات وأساليب التدريس ، وتضافر الجهود وتنسيقها داخل المؤسسة التعليمية وفى القيام بالتقويم المناسب، باعتبار أن هذه المنظومة تحكمها علاقة دائرية لا خطية تعتمد على التغذية الراجعة ، تؤثر فى كل عناصر المنظومة وتتأثر بها ؛ بحيث إن التقويم يساعد فى تعديل الأهداف نفسها . وتحديد الأهداف يؤدى إلى إدراك العاملين فى النظام التربوى العلاقة بين حركة النظام التعليمى وحركة المجتمع وتطوره ، وتقبل التغير السريع المتتابع ، والربط بين أهداف التعليم وأهداف المجتمع وحاجاته ومطالبه ومشكلاته ؛ مما يدفعنا إلى البحث عن أساليب ووسائل مناسبة لتحقيق تلك الأهداف .

٢ – تعريف الأهداف التعليمية :

هى التغيرات السلوكية أو نواتج التعلم التى يسعى المعلم إلى إحداثها فى تلاميذه فى الوقت المخصص للتدريس ، وهذه التغيرات السلوكية تقبل الملاحظة والقياس . ويمكن أن يعرف الهدف التربوى على أنه : التغيرات التى نتوقع حدوثها فى شخصيات التلاميذ ؛ أى هو وصف للتغير المتوقع حدوثه فى سلوك المتعلم نتيجة تزويده بخبرات تعليمية وتفاعله مع المواقف التعليمية المحددة . وفى جملة واحدة يعرف الهدف التعليمى بأنه النتيجة النهائية للعملية التعليمية التى يسعى المعلم لتحقيقها .

والأمر الذى يجب الانتباه إليه هنا هو أن تحديد الأهداف التعليمية يرتبط بسلوك المتعلم وبمجموعة التغيرات التى تطرأ عليه ، ومن الخطأ أن يصف الهدف النشاط التدريسى للمعلم ؛ أى إن المعلم لا يصوغ أهدافه التعليمية فى ضوء ما سيفعله داخل قاعة الدرس أوخارجها من أنشطة ، بل فى ضوء ما يفعله طلابه وما نتوقع حدوثه منهم ، أو ما يكونون قادرين على أدائه بعد انتهاء التدريس .

٣ – مستويات الأهداف التعليمية :

أ – الأهداف التربوية :

وهى المقاصد أو الغايات طويلة الأمد ، ومن خصائصها أنها شديدة التجريد والعمومية والشمولية . وهى وصف للمحصلة النهائية للتربية فى مرحلة تعليمية ، أو لأهداف وزارة التربية والتعليم أو أهداف وزارة التعليم العالى ، أو أهداف المرحلة الثانوية أوغيرها من المراحل التعليمية . ومن أمثلة هذه الأهداف تكوين المواطن الصالح ، أو تنمية القيم الأخلاقية ، أو اكتساب المهارات الأساسية . وبالطبع هذه أهداف واسعة ليست مهمة المدرسة وحدها ، أو مهمة صف دراسى بعينه ، أو مهمة مادة دراسية بذاتها .

ب – الأهداف التعليمية :

وهى أهداف قطاع فى صورة عمليات نفسية أقل عمومية وأكثر تخصصًا

تمتاز بدرجة ما من التجريد ، ومن الصعب ملاحظتها أو قياسها بأسلوب مباشر . وهى تضم عددًا من نواتج التعلم ، مثل المجالات : المعرفية والوجدانية والمهارية ، أى إن هذا المستوى يعبر عن تصنيف بلوم وزملائه للأهداف المرتبطة بعملية التدريس ، وهى فى المجال المعرفى (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم) ، وفى المجال الوجدانى (الانتباه - الاستجابة - تكوين الاتجاهات والقيم - التنظيم وتكوين النسق القيمى - التمييز بمركب قيمى معين) ، وفى المجال المهارى (الإدراك - التأهب - الاستجابة الموجهة - التعود - المهارة - المرونة والتكيف - الإبداع الحركى) .

جـ - الأهداف الإجرائية :

وهى نواتج تعليمية نوعية تقبل الملاحظة والقياس ، وتسمى هذه الأهداف بالأهداف السلوكية ، أو الأهداف الأدائية . والهدف السلوكى هنا يصف استجابات الطلاب النوعية التى يجب أن تظهر بالفعل فى سلوك الطالب . ومن أمثلة هذه الأهداف الإجرائية السلوكية المحددة المقيسة : يشرح عبارة مختصرة بلغته الخاصة ، يميز بين الحقيقة والرأى ، يجرى التجربة بالتتابع الصحيح لخطواتها ، وهذه هى الأهداف التى يحددها المعلم ويتوقع حدوثها لدى طلابه فى نهاية الحصة .

٤ - صياغة الأهداف بصورة إجرائية :

تعتبر الأهداف المرتبطة بالنمو الشخصى والإنجاز فى مجال التعليم ذات فائدة كبيرة ، ويتحقق ذلك إذا صيغت الأهداف فى صورة سلوكية واضحة . وتبدو أهمية وفائدة صياغة الأهداف بصورة واضحة ، إذا عرفنا أن صياغة الهدف فى صورة واضحة تمد الشخص بالمعايير التى يستخدمها للحكم على درجة إنجازه ، كما أن وضوح الأهداف يدفع الفرد إلى البحث عن المصادر المتاحة وإلى استخدامها بصورة نافعة . كما إن العمل من أجل تحقيق الأهداف لا يعنى قتل الابتكارية والتلقائية لدى الأفراد، فكثير من الإنجازات والاكتشافات جاءت كنتيجة جانبية لمحاولة تحقيق أهداف معينة . ويمكن عرض بعض المحكات والمعايير ، التى يمكن استخدامها فى نقد الأهداف والحكم عليها ، وهذه المحكات هى :

• **التحديد** Specificity :

إن الأهداف العامة أقل نفعًا وفائدة من الأهداف المحددة ؛ لأن الهدف المحدد يوضح الخطوات التالية اللازمة لتحقيقه والمظاهر السلوكية التى تحتاج إلى تغيير » . مثال لهدف غير محدد : « أن أرفع مستوى النجاح فى العام القادم لدى المتعلمين ، ومثال لهدف محدد : « أن أرفع مستوى النجاح فى العام القادم بمقدار ٥٪ عن العام الحالى » .

• **الأداء** Performance :

« ماذا سأفعل ؟ » إن الأهداف التى تصاغ فى صورة أساليب الأداء التى يقوم بها الشخص تكون أكثر فائدة ونفعًا فى توجيهه إلى ما يجب أن يقوم به . وكمثال للأهداف الأدائية ، الحصول على تأييد زميل واحد فى كل حلقة مناقشة .

• **الاندماج الشخصى** Involvement **(شخصى)** :

تحديد وتعيين نوع ومدى مشاركة الشخص فىالهدف - وكمثال لهدف لا يستوفى هذا الشرط : « أن تزداد الثقة بالمعلم » . ومثال لهدف يستوفى هذا الشرط « أن تزداد ثقة الجماعة فى معلمها » .

• **الواقعية** Realism :

يقصد بها إمكانية تحقيق الهدف المناسب للشخص فى فترة محددة . من الأهداف غير الواقعية : « تعلم التلميذ للقراءة » ، ومن الأهداف الواقعية « يستطيع التلميذ قراءة قطعة مناسبة لسنه وذكائه دون أخطاء صوتية » .

• **إمكانية الملاحظة** Observability :

يعبر هذا المعيار عن مدى إمكانية إدراك النتائج بصورة واضحة لا غموض فيها ، حتى يمكننا الوقوف على مستوى ما تحقق من الأهداف ، وكمثال لهدف لا يستوفى هذا الشرط « اكتساب مزيد من الثقة بالنفس » . واليك مثال لهدف يستوفى هذا الشرط « يقل تكرار استخدام كلمة » (أظن أن) .

إن تطبيق هذه المعايير عند صياغة أهدافنا التعليمية يساعدنا على فهم مدى ما حققناه منها وعلى تحديد طرق بلوغها ، كما يساعدنا على مشاركة أهدافنا مع

الآخرين ، وعلى استغلال مصادر البيئة المتاحة لتحقيق هذه الأهداف وتعديل سلوكنا . ويمكن أن يكون تحديد الأهداف فى صورة سلوكية واضحة أكثر فائدة ، إذا تضمن تحديدًا للفترة الزمنية اللازمة لبلوغ هذه الأهداف ، أو إذا أدى تحقيقها إلى الحصول على مكافأة ما من البيئة .

إن وضع الأهداف عملية مستمرة بل جوهرية فى التخطيط للتعلم ، إن ما يحدث عادة فى التخطيط هو أن يتوقف الفرد من آن لآخر ؛ لكى يعيد تقييم أهدافه مستخدمًا المعايير السابقة . وكلما أعاد صيغة أهدافه ازداد فهمه لما يقوم به . إن ثمة أسئلة يجب أن يسألها المعلم لنفسه مرات ومرات ، وهى : ماذا أريد تحقيقه ؟ « أى ماذا أريد تحقيقه الآن؟ ما دوافعى التى تحركنى الآن ؟ إلى أين أتجه ؟ ما النتائج المترتبة على تحقيق أهدافى ؟ » إذا أعاد المعلم تكرار التفكير فى هذه الأسئلة من وقت لآخر وحاول تطبيق معايير صارمة على أهدافه ، فإن عمله يصبح أكثر فاعلية وإيجابية ورضًا ، خاصة إذا صيغت تلك الأهداف بصورة واضحة وقابلة للتنفيذ ، فإنه يمكن تحقيقها وذلك بعكس الأهداف الغامضة .

ومن الممكن أن تتضمن الأهداف بعض الأفعال التى تحتمل أكثر من معنى مثل « أن يفهم » – ، و« أن يقدر » طالما تستطيع تحديد السلوك الفعلى الذى تشير إليه هذه الأفعال . ودون ذلك لن يعبر الهدف عن شيء محدد . إن الهدف الذى يصاغ فى صورة سلوكية إجرائية يعتبر هامًا فى توحيد الفكر ، وفى منع تفسير الهدف تفسيرًا خاطئًا .

وهناك ثلاثة شروط لتحقيق ذلك ، هى :

- حدد بالاسم السلوك النهائى الذى يرجى تحقيقه ، والذى إذا ظهر كان معناه أن الهدف قد تحقق .
- حدد الظروف اللازمة لاكتساب السلوك المطلوب .
- حدد المعايير التى يمكن استخدامها للحكم على المستوى المقبول من السلوك .

وعلى الرغم من أن كل شرط من الشروط السابقة يمكن أن يساعد فى تحديد الهدف تحديدً دقيقًا ، فإنه ليس من الضرورى أن يتضمن الهدف الشروط السابقة جميعًا . إن الهدف الأساسى من وضع هذه الشروط هو مساعدتك على كتابة الأهداف بصورة سلوكية ، تساعدك على مناقشتها وعلى وضع الأهداف فى صورة قابلة للتنفيذ . لذلك يجب أن تكتب عديدًا من الأهداف التى تعبر عما هو متوقع من نتائج . ويمكنك أن تحكم إذا ما كانت صياغة الهدف تساعدك على تحقيق النتائج المتوقعة إذا كانت إجابتك « بنعم » عن السؤال التالى : هل يمكن أن تتفق مع أحد الخبراء على تحديد الدارسين الذين حققوا الأهداف الموضوعية بنجاح ؟

إن الخاصية الأساسية للأهداف السلوكية هى تحديدها لنوع الأداء الذى يوضح أن الهدف قد تحقق ، كما يبدو فى سلوك الدارس من خلال معرفتك أن الهدف هو وصف للنتائج المتوقعة من التدريب ، كما أنه يعتبر ذا معنى مفهوم بمقدار تحديده للسلوك النهائى المتوقع أداؤه من قبل الدارس .

ويتم ذلك من خلال تعريف الفعل الذى يمكن ملاحظته ، والذى إذا مارسه المتعلم كان دليلًا على تحقيق الهدف . ووصف الأوضاع والشروط التىتؤدى إلى استبعاد الفعل لا تعتبر دليلا على تحقيق الهدف .

لندرس الآن بعض الأساليب والطرق التى يمكن استخدامها لتحديد الحد الأدنى المقبول من الأداء عند صياغتنا للأهداف . ولعل من أكثر الطرق وضوحًا ، والتى يمكن استخدامها لتحديد الحد الأدنى ، المقبول من الأداء هو تحديد الزمن الذى يجب أن يستغرقه المتعلم حتى يكتسب سلوكًا معينًا . وكمثال لذلك « تحديد الزمن الذى يستغرقه الدارس للإجابة عن الاختبار » ، بينما فى بعض الأحيان الأخرى قد لا يحدد المدرس الزمن المستغرق ، إذا كان التلميذ يجيب عن اختبار متدرج الصعوبة ، عموما إذا كانت ستحدد الزمن اللازم لأداء فيجب إخبار التلميذ بذلك . أما الطريقة الأخرى لتحديد معيار الأداء الناجح ، فهى تحديد الحد الأدنى من الاستجابات الصحيحة التى يقبلها المعلم ، مثل : عدد المبادىء التى يجب أن

يطبقها التلميذ على موقف معين ، أوعدد المبادىء التى يجب أن يتعرفها التلميذ ، أوعدد الكلمات التىيجب هجاؤها بطريقة صحيحة . أما الطريقة الثالثة لوصف الحد الأدنى المقبول من السلوك المطلوب أداؤه ، فهى وضع الخصائص الهامة التى تحدد دقة الأداء من الأمثلة المألوفة لطرق التعبير عن دقة الأداء : إن حلول المسائل الحسابية يجب أن تكون دقيقة وصحيحة إلى أقرب عدد صحيح .

يبقى بعد ذلك أن تصوغ أهدافك التعليمية بحيث تبدأ بالفعل المضارع عند صياغة العبارة الدالة على الهدف التعليمى ، مثل : يتذكر - يطبق - يحلل - يركب - يقوم - ينتبه - يتقبل - يشارك - يرفض - يميل - يستمتع - يقرأ - يجهز ، وبحيث تكون العبارة التى تعبر عن الهدف السلوكى كما يلى :

أن + فعل سلوكى مضارع + التلميذ + مكون المادة التعليمية + الحد الأدنى للأداء ، مثل :

- أن يقرأ التلميذ فقرة من موضوع كذا قراءة جهرية بحيث يخرج الحروف من مخارجها الصحيحة .
- أن يفسر التلميذ أسباب استيراد مصر للقمح هذا العام .
- أن يسبح التلميذ (١٠٠) متر سباحة حرة فى خمس دقائق .

٥ - مصادر اشتقاق الأهداف :

هناك مجموعة من المصادر التى يمكن الاستناد إليها فى اشتقاق الأهداف التعليمية هى : فلسفة التربية ، وفلسفة المجتمع وطموحاته ومشكلاته ، وطبيعة نمو المتعلم وخصائصه وحاجاته وميوله واتجاهاته ، وطبيعة المادة الدراسية وآراء المتخصصين الأكاديميين .

ويمكن عرض ذلك فى شيء من التفصيل كما يلى :

أ - فلسفة التربية :

الفلسفة التى يؤمن بها مخططو المناهج الدراسية ، ومعتقداتهم التربوية هل هى

المعرفة فى حد ذاتها التى تؤدى إلى السلوك باعتبارها أهم ثمرات الخبرة ، وباعتبار أن معرفة الحق تؤدى إلى اتباعه ؟ وهنا تصبح الأهداف المعرفية هى محور ارتكاز المنهج ، وتصبح المعلومات والمعارف هى المصدر الحقيقى لانتقاء الأهداف . ويتم إهمال الجوانب الأخرى المهارات والوجدانيات ، ومستويات التفكير العليا لا أهمية لها ولا وزن لها فى مصادر اشتقاق الأهداف . وهذا التصور للفلسفة يؤثر فى اشتقاق الأهداف أم هل الشخصية الإنسانية باعتبارها وحدة ديناميكية لها جوانب معرفية ووجدانية ومهارية هى مصدر اشتقاق الأهداف ، وهل الوظيفة الأساسية للتربية هى تعديل السلوك بحسب مطالب نمو المتعلم وحاجات المجتمع وفلسفة الدولة ؟ وهنا يصبح ذلك كله مصدرًا لاشتقاق الأهداف فى توازن وتكامل بين جوانبها المعرفية والوجدانية والمهارية ، وتصبح الفلسفة التقدمية هى الأساس فى اشتقاق الأهداف .

ب – فلسفة المجتمع وطموحاته ومشكلاته :

إن النظام السياسى وتوجهات الدولة ومشكلاتها تعد مصدرًا من مصادر اشتقاق الأهداف . والفلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية هى التى تحكم التربية فى مناهجنا ؛ ولذلك فإن احترام شخصية الفرد والإيمان بقيمته واحترام حقوقه وحريته ، وإتاحة الفرص المتكافئة أمام الفرد للتعلم ، والإيمان بالتغير الدائم والتطور للارتفاع بمستوى الفرد والجماعة والإيمان بالتعاون كأساس للعلاقات بين الأفراد والمؤسسات داخل المجتمع ، كل ذلك يعد مصدرًا من مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية .

جـ – طبيعة نمو المتعلم وحاجاته :

تعتبر طبيعة التلميذ وخصائص نموه فى كل مرحلة عمرية مصدرًا من مصادر اشتقاق الأهداف ، حيث إنها تساعد فى تحديد ما يدرسه المتعلم ؛ حتى ينجح فى تفاعله مع بيئته ومجتمعه الذى يعيش فيه ، كما أن الاستناد إلى الأهداف المشتقة من خصائص النمو وحاجات المتعلم وميوله واتجاهاته ومشكلاته يساهم فى نمو التلميذ نموًا شاملًا متكاملًا مرغوبا فيه ، يشبع حاجاته ، ويقدم خبرات تمس هذه

الحاجات وتتفق مع ميوله وقدراته ، فينشط ويصبح إيجابيًا مشاركًا فى العملية التعليمية .

د – طبيعة المادة الدراسية :

المواد الدراسية وآراء الخبراء والمتخصصين مصدر مهم من مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية ، حيث إن أهداف المواد الدراسية جزء مهم من الأهداف التعليمية. كما أن التطور العلمى للمواد الدراسية يصبح مصدرًا متجددًا للأهداف التعليمية وتراكمية المعرفة وطبيعتها والقوانين والقواعد والمهارات التى تحكمها ، تصبح مادة أساسية للوصول إلى أهداف تعليمية .

٦ – تصنيف الأهداف السلوكية :

يمكن تصنيف الأهداف السلوكية على أساس الجوانب الأدائية كما يتصورها بلوم Bloom وغيره من فلاسفة التربية ، حيث إن معرفة الصورة الواضحة المعالم لهذا التصنيف تساعد فى تحقيق تعلم أكثر كفاءة وفاعلية ، حيث يسيطر المعلم بوضوح على عناصر الموقف التعليمى ، كما ساعدت فى تحقيق التوازن السليم بين هذه الأنواع من الأهداف فى الموقف التعليمى . ويمكن تقسيم تصنيف الأهداف السلوكية إلى ثلاثة مجالات هى : المجال المعرفى ، والمجال الوجدانى ، والمجال المهارى .

وتفضيل ذلك كما يلى :

أ – المجال المعرفى :

يدور هذا المجال فى إطار المعلومات والمعارف التى ترتبط بتعديل السلوك اللفظى للمتعلم ، الذى يتضمن القدرات والمهارات العقلية والقوانين والحقائق والمفاهيم والنظريات . إن العمليات المعرفية هنا متدرجة المستوى ، وتبدأ بترتيب تصاعدى من البسيط للمركب والمعقد من الأنشطة العقلية ، التى يعتمد كل مستوى منها على المستويات التى تسبقه . ويتكون سلم المستويات المعرفية من : التذكر ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم ، وتفسير ذلك كما يلى :

• **التذكر :**

هو القدرة على تذكر واستدعاء المعلومات وتعرفها ، عليها ويسمى لدى البعض مستوى المعرفة .

• **الفهم :**

هو إدراك معنى المادة التى يتعلمها التلميذ بحيث يفسر ما تعلمه ، وإعادة صياغته للمعارف والمعلومات بلغته .

• **التطبيق :**

وهو توظيف المعلومات فى مواقف جديدة ، حيث يتم استخدام القواعد والقوانين والنظريات والمفاهيم فى مواقف تطبيقية عملية .

• **التحليل :**

هو تجزىء الموضوع إلى مكوناته الرئيسية وتحديد العلاقات بين الأجزاء، وإدراك الأسس التنظيمية المستخدمة .

• **التركيب :**

هو ترتيب وتجميع للمعلومات فى كل متكامل جديد له معنى ودلالة ، ويمكن أن يبدو الإبداع والابتكار هنا .

• **التقويم :**

هو اتخاذ قرارات فى ضوء بيانات ومعايير معينة ، ويظهر التقويم فى صورة أحكام وتذوق وإبداع وموازنة والتقدير .

والأمر المهم فى هذا المجال المعرفى أن إتقان المهارات المعرفية يعتمد على كفاءة المتعلم فى تحقيق التواصل وحل المشكلات ، التى تتطلب القدرة على الاسترجاع وفهم العناصر ، وتحديد العناصر الأساسية التى تؤلف الموضوع ، وإدراك العلاقات بين هذه العناصر . ولابد أن يفيد المتعلم من المعايير الداخلية التى يمتلكها والمستمدة من العادات والقيم والتقاليد ، ويستفيد كذلك من المعايير الخارجية المستمدة من المبادىء الأساسية للعلم ؛ حتى يمكنه أن يقوم بالمقارنة والتقدير والموازنة وإصدار الأحكام .

ب – المجال الوجدانى :

وهنا يسلك المتعلم سلوكا انفعاليا يمثل إبداء المشاعر : الحب والتقدير والتقبل والاستجابة وأساليب التكيف مع الآخرين من قبول ورفض لأشياء محددة . إن سلوك المتعلم يتصف فى هذا المجال بالثبات فى الميول والاتجاهات وأوجه التقدير . وهذا المجال يمثل محركات السلوك ، والتى تصدر عن البناء الوجدانى للمتعلم ، ويمكن تصنيف المجال الوجدانى فى الأقسام التالية :

- **التقبل أو الانتباه :**

هو استعداد المتعلم واهتمامه بشىء محدد ، ويشمل الوعى وإرادة التلقى ، والانتباه المنضبط .

- **الاستجابة :**

وهى المشاركة الإيجابية والتفاعل مع الموقف التعليمى ؛ بحيث تظهر الميول والاهتمامات ، ويشمل الإذعان فى الاستجابة ، وإرادة الاستجابة ، والرضا فى الاستجابة .

- **تقدير القيم :**

وهو تقدير المتعلم لموضوع محدد ، أو مجموعة من القيم التى يعبر عنها سلوك واضح . وفيه يبدو تطور الاتجاهات والقيم التى تتناول ما يتعلق بالذات والآخرين ، وتبدو عناصر الضمير الذى يسيطر على المتعلم . ويشتمل هذا المستوى تقبل قيمة محددة ، وتفضيل قيمة محددة ، والالتزام .

- **التنظيم القيمى :**

وهو عملية يتم فيها الجمع بين أكثر من قيمة ، وبناء نظام قيمى ثابت متسقا داخليا وفيه تظهر فلسفة المتعلم الخاصة بالحياة . ويمكن تقسيم هذا المستوى إلى بلورة مفهوم لقيمة محددة ، وتنظيم نسق قيمى .

- **الاتصاف بقيمة :**

وهو ضبط سلوك المتعلم بناء على ما يتكون لديه من نظام قيمى محدد. وفيه

يتم تكوين أسلوب مميز فى الحياة ، ويمكن التنبؤ بنوع السلوك الذى سيصدر عن المتعلم . ويمكن تقسيم هذا المستوى إلى تهيؤ عام ، وتجسيد القيم .

جـ - المجال المهارى :

يشمل الأهداف المرتبطة بالمهارات الحركية ، ويشمل استخدام الحركات والعضلات والأنشطة لأداء عمل محدد . ويتطلب هذا المجال التناسق الحركى النفسى العصبى ، كما أن إتقان المهارات العملية يتوقف على دوافع المتعلم واتجاهاته ، ومعنى ذلك أن هذا المجال يعتمد على المجالين السابقين ودرجة تمكن المتعلِّم منهما . والارتباط الشديد بين هذا المجال والمجال الوجدانى جعل هذا المجال يسمى بالمجال النفسحركى ، ويمكن تقسيم مستويات هذا المجال إلى :

- **الإدراك الحسى :**

وهو الملاحظة أو الإثارة الحسية الذى يعتمد على الشعور والوعى مما يقود إلى النشاط الحركى .

- **التهيؤ :**

وهو الاستعداد لتأدية العمل . وهو أمر نسبى بدنى يسلك فيه المتعلم نشاطًا حركيًا .

- **الاستجابة الموجهة :**

وتتم عن طريق تعلم المهارة بالتقليد أو بالمحاولة والخطأ .

- **الآلية الاعتيادية :**

وهو أداء الأعمال الحركية ، بطريقة آلية عندما يتعود عليها المتعلم بثقة وجرأة وإتقان .

- **الاستجابة العملية المركبة :**

وهى أداء الحركة المركبة بسرعة ودقة وبأقل جهد ممكن .

- **التكيف :**

وهو أداء للمهارات يرتبط بالتعديل والتغيير فى الحركة لتلائم الموقف .

- **الإبداع :**

وهو ابتكار نماذج حركية جديدة لحل مشكلة ما أو التناغم مع موقف جديد .

* * *

الفصل الرابع

اختيار محتوى المنهج وتنظيمه

١ – ماهية محتوى المنهج .
٢ – وسائل اختيار خبرات محتوى المنهج .
٣ – معايير اختيار محتوى المنهج .
٤ – تنظيم محتوى المنهج .
٥ – معايير تنظيم محتوى المنهج .
٦ – مداخل تنظيم المحتوى .
٧ – دليل المعلم .

اختيار محتوى المنهج وتنظيمه

١ – ماهية محتوى المنهج :

محتوى المنهج هو العنصر الثانى من العناصر التى تكون منظومة المنهج الدراسى بمفهومه الحديث ، حيث تسبقه الأهداف التعليمية ، وتليه طرائق التدريس والوسائط التعليمية والأنشطة المدرسية ثم التقويم . والعلاقة بين كل عنصر من هذه العناصر علاقة دائرية لا خطية ، بحيث يؤثر كل عنصر فى الآخر ويتأثر به .

والمدرسة تجعل من المنهج أداة للتربية ، والمنهج يعتمد على مجموعة الخبرات المتنوعة لتحقيق التنمية الشاملة المتكاملة لدى التلميذ . ولذلك تسعى المدرسة من خلال المنهج إلى أن تساعد المعلم على أن يكتسب المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم ، التى يحتاج إليها ؛ ليتوافق مع مجتمعه فى مجالات الحياة الأسرية والمهنية واليومية .

بيد أن التقدم الهائل فى الفكر الإنسانى ، وفى فروع المعرفة المتراكمة أدى إلى صعوبة تعليم التلاميذ علوم الإنسانية وحكمتها عن طريق الخبرة المباشرة ، والمواقف العملية ، وكان لابد من صياغة تعميمات ومبادىء عامة وقوانين ونظريات احتوت عليها الكتب المختلفة ، واقتضت النظرة العملية إلى أن تعتمد المدرسة على الخبرات غير المباشرة فى إعداد تلاميذها للحياة فى المجتمع .

وبظهور حركة التربية التقدمية وانتشار أفكار جون ديوى ، ثم اتخاذ الخبرة المباشرة أساسا لعملية التعلم ، أصبحت وظيفة المدرسة هى إعداد الموقف المدرسى بحيث ييسر للتلاميذ اكتساب خبرات جديدة ، وإعادة تنظيم الخبرات السابقة لتحقق المدرسة أهدافها .

٢ – وسائل اختيار خبرات محتوى المنهج :

والسؤال الذى يواجهنا هو : كيف نختار الخبرات اللازمة والمناسبة لمحتوى منهج ما فى صف دراسى معين ؟

الإجابة : لابد من وجود معايير تستخدم عند مسألة انتقاء الخبرات المتنوعة هذه، تدخل فى اعتبارها مضامين ، تتصل بوظائف المدرسة فى المجتمع وحاجاته ، وبطبيعة المعرفة وأساسياتها ، وميول التلاميذ وخصائصهم ومشكلاتهم ، وعملية التعلم. وهذه المعايير لابد أن تطبق معًا ، وأن تكون الخبرات معبرة عن المجالات السابقة تعبيرًا صادقًا ؛ حتى يتم وضع محتوى منهج متوازن .

ومن الوسائل التى يستخدمها مخططو المناهج الدراسية فى اختيار الخبرات التى تشكل محتوى المنهج الدراسى : آراء الخبراء الأكاديميين ، وتحليل الكفايات اللازمة لمهنة ما ، ومسح المشكلات التى تواجه التلاميذ فى حياتهم اليومية وميولهم واهتماماتهم .

ويمكن تفصيل ذلك كما يلى :

• آراء الخبراء الأكاديميين ، حيث يتم سؤال أو استفتاء الخبراء المتخصصين فى مادة دراسية عن أساسيات هذه المادة الدراسية ، وما يجب تقديمه للتلاميذ فى كل صف دراسى محدد أو تعرف آراء الخبراء ، من خلال البحوث والدراسات ، التى قاموا بها والتوصيات التى انتهوا إليها . ويجب أن نحسن اختيار هؤلاء الخبراء من الأكفاء المشهود لهم فى مجال تخصصهم بالخبرة العميقة ، وأن نناقشهم فيما يقولون ؛ لنضمن قابلية أفكارهم وآرائهم للتطبيق العملى وعدم تكرار الخبرات ، وسلامة مستواها ، ولفت نظرهم إلى الوظيفية والشمول والحاجات الاجتماعية والشخصية .

• تحليل الأنشطة والأعمال وما تتطلبه من كفاءات ، وترجمتها إلى خبرات توزع على الصفوف الدراسية بشكل متدرج ومتكامل وشامل . والمطلوب هنا مراعاة المستوى قبل المحتوى الدراسى ، وأهمية الخبرة فى حياة المتعلم ، ومراعاة التغيرات التى يفرضها المستقبل على هذه الأنشطة ؛ والأعمال مما يتطلب كفاءات وخبرات أخرى متجددة دائمًا .

• مسح المشكلات التى تواجه التلاميذ فى حياتهم اليومية ، وكذلك مسح اتجاهات التلاميذ فى المسائل والقضايا الاجتماعية وميولهم لموضوعات معينة ، بحيث تبنى المواد الدراسية على نتائج هذا المسح ، شريطة أن يتسم بالموضوعية والشمول والصدق .

٣ – معايير اختيار محتوى المنهج :

• ترجمة المحتوى لأهداف المنهج :

الخطوة الأولى فى بناء المنهج هى تحديد الأهداف ، ثم تترجم هذه الأهداف إلى مجموعة من الخبرات التعليمية التى تساعد فى تحقيق هذه الأهداف ، بحيث تتنوع هذه الخبرات بتنوع الأهداف ، لتستغرق المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية فى توازن وتكامل . وهنا يجب الالتفات إلى ضرورة أن ترتبط الأهداف الخاصة بكل مادة دراسية بالأهداف العامة للمرحلة التعليمية نفسها ، وأن يترجم المحتوى التعليمى الأهداف العامة والخاصة معاً ، وأن يراعى المحتوى الأوزان النسبية للأهداف ، وترتب هذه الأهداف وأهمية كل هدف فى ضوء أحكام المعلمين ، وبحيث تتناغم الأوزان النسبية للأهداف مع عدد الصفحات المخصصة للتعبير عن كل هدف من الأهداف .

• ارتباط المحتوى بالمعرفة العلمية الحديثة ليكون صادقًا :

يكون محتوى النهج صادقًا وذا دلالة ، إذا ارتبط بالمعارف العلمية المعاصرة ؛ حتى لا نقدم للمتعلم موضوعات متخلفة وقديمة ، وثبت علميا خطؤها ، وينطبق ذلك أيضًا على أسلوب التفكير ، وليس على الحقائق والمفاهيم والنظريات فقط . ويشترط هنا لكى يكون المحتوى صادقا أن يقدم للمتعلم الحد الأدنى لأساسيات العلم ، والتى يحتاجها الإنسان العادى حتى يتوافق مع مجتمعه ، وبحيث يعكس أحدث المفاهيم وأصدقها ، حتى المواد الدراسية التى تعنى بتقديم التراث مثل اللغات والعلوم الاجتماعية .. فإنها فى حاجة دائمة إلى تجديد الفكر والمنهج الذى يستخدم فى تناولها ومعالجتها بحيث يكون منهجًا علميًا سليمًا .

• التوازن بين الشمول والعمق فى تقديم المحتوى :

لابد أن يتضمن المحتوى التعليمى الأساسيات التى يقوم عليها العلم من أفكار ومفاهيم وقضايا وطرق تفكير ، تنظم وتجمع هذه الأساسيات حتى لا يتشتت التلاميذ بتفاصيل فرعية كثيرة ، دون أن يفهموا المبادىء والتعميمات التى تقوم عليها حيث تكون أكثر شمولًا واتساعًا من حيث التطبيق . وهذا يتطلب منا توفير الدراسات المتعمقة المنتقاة من أساسيات المواد الدراسية ، لا الدراسات السطحية المسحية الشاملة للمادة الدراسية كلها ، شريطة أن تكون تلك الأفكار المنتقاة محورية وأساسية ، تعبر بصدق عن المادة الدراسية ، وتصبح أفكارًا مرجعية يمكن أن نحكم فى ضوئها على التفاصيل ، وأن نركز فى الدراسة على الطريقة العلمية ، والتدريب على انتقال أثر التعلم .

• اتساق المحتوى مع الواقع الاجتماعى والثقافى للتلميذ :

ينشط المتعلم ويصبح مشاركًا وإيجابيًا إذا كان ما يتعلمه له دلالة ومغزى ، ويمس حاجة من حاجات المتعلم . ولذلك فعند اختيار محتوى المنهج ، لابد أن نختار ما له قيمة ويتناغم مع العالم الثقافى والاجتماعى ، الذى يعيشه المتعلم فننتقى من المتطلبات الأساسية للثقافة والقضايا المعاصرة والمطروحة على الساحة الثقافية ؛ حتى نوفر للمتعلم المعرفة والفهم والاستيعاب والقدرة على نقد الواقع الذى يعيشه . وهذا الأمر لا يتناقض مع فهم الثقافات الأخرى ، وإقامة الحوار الثقافى بين هذه الثقافات والثقافة القومية ؛ مما ينعكس على الفهم العميق لثقافتنا نفسها ، ومما يتطلب فى ذلك الوقت توسيع حدود المواد الدراسية الحالية بحيث تتصل بمجالات معرفية غير قومية ، وفحص القيم التى يجب أن نلتفت إليها فى بناء محتوى المنهج الدراسى ، وأن نقدمها من خلال خبرات مباشرة ؛ شريطة فحص هذه القيم فى ضوء الظروف المتغيرة وتزويد المتعلم بمهارات النقد وبالتفكير العلمى ؛ حتى يتعلم الانتقاء والتفسير والتعليل والقبول والرفض ، وكلها مهارات لازمة للمواطن المستنير بجانب إقداره على امتلاك ثقافة الإبداع والأساليب المبتكرة فى حل المشكلات والاستقلال فى التفكير، مع توفير جو من التسامح والحرية والبهجة فى أثناء التعليم.

• ملاءمة محتوى المنهج لقدرات التلاميذ وحاجاتهم :

سيكولوجية المتعلم أساس من أسس بناء المنهج ، وهذا يعنى أن كل موقف تعليمى نختار فيه خبرات ونخططها وننظمها .. فإن ذلك يتم على أساس قدرات المتعلمين وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم ، حتى يصبح هذا المحتوى ذا معنى ومغزى للمتعلم ، ويمس حاجة من حاجاته فيشارك وينشط ويتفاعل مع مضمون الدرس . ويجب الاهتمام عند اختيار محتوى المنهج بالخبرات السابقة التى يمتلكها التلاميذ حتى نبنى عليها خبرات جديدة ، وأن نختار أمثلة أقرب إلى حياة التلميذ وذات معنى بالنسبة له ، وأن نساعده حتى ينقل أثر ما يتعلمه فى موقف إلى موقف ، وأن نعلم التلاميذ أن يكتشفوا حاجاتهم فى ضوء الإطار الاجتماعى وقيمه . كما أنه من الضرورى أن يتسع مفهوم الحاجات ليشمل - بالإضافة إلى الحاجات الشخصية للفرد - حاجات المجتمع الذى يعيش فيه ؛ مما أدى إلى تقديم محتوى المنهج فى ضوء أهداف أكثر تنوعًا وشمولًا استندت إلى الدراسات الأكاديمية .

• مراعاة التمييز فى المحتوى لمقابلة الفروق الفردية :

لابد أن تراعى خبرات المنهج مبدأ الفروق الفردية حتى تتناغم مع اختلاف مستويات التلاميذ : المتفوقين والعاديين والضعاف . وهذا التمييز الذى يراعى فى اختيار المحتوى يتطلب التدرج فى مستويات الصعوبة والتعقيد ، وإيجاد بعض الموضوعات الاختيارية فى المادة الواحدة ، والجمع بين الخبرات الأكاديمية والخبرات العملية ، والعناية بالأنشطة الإثرائية والقراءات الخارجية وتعميق المحتوى الدراسى للطلاب الفائقين ، وكذلك تدريبات تأسيسية وأنشطة بسيطة لازمة لاستيعاب المواد الدراسية المقدمة للطلاب العاديين ؛ حتى تجد كل فئة من الطلاب ما يناسبها من محتوى المنهج .

٤ - تنظيم محتوى المنهج :

المنهج هو أداة المدرسة لتحقيق أهدافها ، ولذلك كان من الضرورى تنظيم وترتيب خبرات المنهج ؛ بحيث تحقق الأهداف المرغوب فيها بيسر وسهولة . كما

أن ترتيب خبرات المنهج يعدّ عاملاً مؤثرًا فى تحديد مسار التعلم وتحقيق كفايته وفاعليته . وعملية تنظيم محتوى المنهج ليس أمرا متفقا عليه ، بل إنه يتأثر بعوامل شتى ، منها : الأهداف التعليمية المراد تحقيقها ، والأسس النفسية المرتبطة بالمتعلم ، وأسس التعليم الجيد ، وطبيعة المعرفة . إن ترتيب وتنظيم خبرات المنهج ومحتواه يعدّ نوعًا من الهندسة التعليمية التى يقوم بها مخططو المناهج لتوفير الجهد والوقت فى عملية التعلم ، وزيادة العائد التربوى بتحقيق الأهداف التعليمية .

ما التنظيمات الشائعة لمحتوى المنهج ؟

إن هناك جدلًا يثار دائمًا بين نمطين من التنظيم لمحتوى المنهج ، النمط الأول هو التنظيم المنطقى الذى ينادى به الأكاديميون المتخصصون فى المواد الدراسية ؛ حيث يرون أن تنظيم محتوى المنهج يجب أن يخضع لمنطق المادة الدراسية ، وهو منطق يختلف باختلاف طبيعة كل مادة دراسية ، فلكل مادة دراسية مجموعة من العلاقات تحكمها وتنظمها ؛ فمثلًا قانون الزمن يحكم مادة التاريخ ، وقوانين التصنيف تحكم مادة الفيزياء ، وقانون البسيط والمركب يحكم مادة الكيمياء ، والتاريخ الطبيعى ، وقانون المسلمات والنظريات يحكم مادة الرياضيات ، وقانون المعرفة والفهم والتذوق يحكم اللغات . وهذا يعنى أنه ليس هناك منطق واحد يمكن الاسترشاد به فى تنظيم محتوى المنهج الدراسى .

أما النمط الثانى لتنظيم محتوى المنهج ، فهو التنظيم السيكولوجى للمادة الدراسية الذى ينادى به التربويون ، حيث يرون ضرورة الاعتماد على الأسس النفسية المرتبطة بخصائص النمو وحاجات واهتمامات وميول ومشكلات التلاميذ فى تنظيم محتوى المنهج. وبحيث يمس هذا المحتوى حاجات المتعلمين ، ويناسب ميولهم ويساعدهم فى حل مشكلاتهم فينشطون ويتفاعلون ويشاركون فى عملية التعليم .

إن المفاضلة بين هذين التنظيمين لمحتوى المنهج : التنظيم المنطقى، والتنظيم السيكولوجى أمر يحتاج إلى توفيق بين التنظيمين ؛ بحيث نيسر على التلاميذ تحقيق أهداف المنهج وزيادة فاعليته . ويمكن فى هذا السبيل اختيار أحد التنظيمات

المنطقية للمادة ، والتى يكون لها أساس سيكولوجى يدعم ذلك أنه ليس هناك تنظيم منطقى مطلق ، وأن هناك تنظيمات منطقية متنوعة بتنوع المواد الدراسية ، أى تنظيم محتوى المنهج يمكن أن يحافظ على كل من منطق المادة الدراسية والتتابع السيكولوجى لخبرات التعلم ليسهل على التلاميذ تعلمه ، أى أن ننظم طرق هذا التعلم وفق ترتيب سيكولوجى ، حتى بالنسبة للمناهج التى تؤكد على تعلم المحتوى الدراسى وحده ، بحيث نراعى التدرج الذى يناسب خبرات وقدرات المتعلمين .

٥ - معايير تنظيم محتوى المنهج :

هناك مجموعة من المبادىء أو المعايير التى يتم الاسترشاد بها عند تنظيم محتوى المنهج الدراسى حتى يحقق تعليمًا أفضل. وهذه المعايير هى : الاستمرار ، والتتابع ، والتكامل .

وشرح ذلك كما يلى :

• الاستمرار :

هو تخطيط خبرات المنهج بحيث يتزايد تعقيد المادة وصعوبتها بانتقال التلميذ منصف دراسى إلى صف دراسى أعلى ؛ أى إن المادة التعليمية تبنى وتخطط بطريقة حلزونية . وهذا التعقيد المتصاعد يتناغم مع نضج القدرات العقلية المنشود لتعلم هذا المستوى من المادة الدراسية ، وهنا تصبح قضية المستوى قبل المحتوى هى المطروحة ، والتى يجب الالتزام بها حين تخطيط محتوى المنهج . وتحقيق هذه العلاقة الرأسية بين الخبرات التى تقدم للتلاميذ فى كل مرحلة تعليمية شرط ضرورى لتنظيم الخبرات ومحتوى المنهج . وهذا المبدأ أو المعيار يطبق على كل أنواع التعلم فى التفكير والمهارات والاتجاهات والأفكار والمفاهيم ؛ حتى يكون التعليم فعالًا ومثمرًا . ويمكن تبعًا لمبدأ الاستمرار تناول الأفكار المحورية والقضايا الأساسية نفسها فى أكثر من صف دراسى ، شريطة أن يختلف التناول وتتنوع الفرص المتاحة لممارستها حتى يتقنها المتعلم تمامًا ، مادامت مرتبطة بالأهداف المنوطة بهذه الصفوف الدراسية ، وبحيث تعمق أو تفصل أو تفسر حتى تتحقق الأهداف التعليمية بكفاءة وفاعلية .

• التتابع :

هو مبدأ أساسى فى تخطيط محتوى المنهج الدراسى ، يتطلب الاعتماد والالتفات ومراعاة الخبرات السابقة حينما نقدم للمتعلمين خبرات جديدة . وهنا يصبح منطق المادة الدراسية ؛ أى التنظيم المنطقى له تأثير واضح فى ترتيب وتنظيم الخبرات التعليمية حيث تنتقل الخبرة من البسيط إلى المركب ، ومراعاة العلاقات المنطقية بين القوانين والمبادىء العامة المراد تعليمها ، أو مراعاة الانتقال من الكل إلى الأجزاء ، أو مراعاة الترتيب الزمنى من القديم إلى الحديث أو من الحديث إلى القديم . إن تمهيد الخبرة السابقة للخبرة اللاحقة يوجد صلات قوية بين هذه الخبرات ، ويظهر أهمية ما يتم تعلمه ، وهذا الأمر يتطلب ترابط الخبرات التعليمية فى المادة الواحدة وتدرجها من اليسير إلى المركب وتعميق الخبرات اللاحقة .

• التكامل :

وحدة المعرفة وتكامل المعارف هى الأصل فى التعلم الجيد . والتكامل بين أنواع المعارف المختلفة يساعد فى تأكيد العلاقة الأفقية بين خبرات المنهج ، وربط ما يتعلمه التلميذ فى مادة دراسية بما يتعلمه فى مادة دراسية أخرى ، بل إن التكامل شيء يحدث داخل المتعلم نفسه ، سواء نظم المنهج لتحقيق هذا المبدأ أم لم ينظم حيث إنه يربط بين الخبرات ، التى تبدو أنها غير مترابطة حتى يجعلها ذات دلالة ومعنى . إن الدور الأساسى لمخططى المنهج هو تنمية الأساليب اللازمة لتحقيق وحدة المعرفة ؛ حيث تكون هناك أهداف قريبة أو مشتركة بين المواد الدراسية المنفصلة ، ويصبح ربط النظريات والمبادىء بمشكلات الحياة أمرًا جوهريًا ، كما يصبح تنظيم الموضوعات وجعلها ميسرة للاستقصاء مطلبًا أساسيًا لسرعة التعلم ، وإدراك العلاقات بين المواد والموضوعات الدراسية ، وبحيث يصبح لما يتعلمه التلاميذ معنى ومغزى فى حياتهم .

٦ – مداخل تنظيم المحتوى :

هناك مجموعة من المداخل التى تساعد فى تنظيم محتوى كل منهج دراسى ، بحيث يتحدد هذا المدخل بإطار المادة الدراسية ومحاورها الأساسية . ويمكن عرض ذلك كما يلى :

• المدخل المنطقى الذى يعتمد على منطق المادة الدراسية فى تنظيم المعلومات ، وهو يسير فى عدة مسارات منها الانتقال من البسيط إلى المعقد ، ومن القديم إلى الحديث ، ومن المحسوس إلى المجرد ، أو يعتمد على تعميم أو قضية علمية أو أدبية ، أو مشكلة من المشكلات التى تشيع فى المجتمع .

• مدخل ميول التلاميذ وحاجاتهم وحاجات مجتمعهم . وهذا المدخل الذى أسسه جون ديوى يسمى مدخل النشاط أو الخبرة أو المشروع . وهو مدخل يقوم على الميول الحقيقية والإيجابية والمشتركة للتلاميذ ، ويستخدم الخبرات المباشرة ، وفيه تتكامل المعلومات ويصبح لها مغزى ومعنى لدى المتعلم .

• المدخل المفهومى وفيه يتم تجميع الجزئيات المعرفية حول الكليات ، والمفهوم يمثل الخصائص المشتركة بين كثرة من المعارف . والمقصود هنا هو المفاهيم الكبرى ، وليس المفاهيم الفرعية ؛ لأن المفهوم العام يجمع مفاهيم أخرى تندرج تحته بشكل هرمى .

• المدخل البيئى الذى يجمع المواد الدراسية حول مفاهيم بيئية أو مشكلات بيئية ، ويربط المنهج بالبيئة حيث يعيد للتربية وظيفتها الحقيقية فى الانفتاح على المجتمع ودراسة البيئة الخارجية ومشكلاتها ، والتدريب على وضع الحلول بها .

• المدخل الوظيفى الذى يقوم على تحليل الأدوار المتعددة التى يقوم بها الإنسان فى حياته ، وتحديد المعلومات والوجدانيات والمهارات ومحاولة تنمية المكونات السابقة ؛ لتحسين وتطوير أدوار الإنسان فى مجتمعه ، والمهن التى يشتغل بها حاليًا وفى المستقبل أيضًا .

٧ - دليل المعلم :(*)

يقصد بالدليل مجموعة من الأفكار والآراء والمقترحات ، التى تعين المعلم على تدريس مقرر معين أو وحدة محددة ، بما يساعده على تخطيط عمله وتهيئة المواقف

(*) وزارة التربية بدولة الكويت .

التعليمية المناسبة أمام تلاميذه لتحقيق الأهداف المرجوة . ودليل المعلم على هذا النحو ليس مرجعًا فى المادة ، وليس مرجعًا فى طرق تدريسها ، ولا هو إعداد لمجموعة من الدروس أو توصيف لعدد من المواقف التعليمية ، فهو يعين المعلم فى كل ذلك دون أن يفرض عليه قيدًا أو يلزمه بأمر من الأمور أو بطريقة معينة للتدريس ، أو يضع قيدًا على اجتهاده وابتكاريته . فهو يعد بذلك وسيلة من وسائل توسيع آفاق المعلم فى مجالات المادة والطريقة الوسيلة والأهداف والتقويم ، وجميع ما يمكن أن يقدم إلى المعلم من عون علميا وتربويا للارتفاع بمستوى عمله وأدائه .

أهمية دليل المعلم :

إن المعلمين الذين يعملون فى الميدان فريقان : فريق أعد تربويًا فى معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية ، وفريق أعد فى المادة الدراسية دون الحصول على مؤهل تربوى. أما عن الفريق الأول ، فإنه كثيرًا ما يدرس المادة بطرق وأساليب تختلف عن الطرق والأساليب التى يطلب إليه التدريس بمقتضاها . أما عن إعداده التربوى فإنه فى كثير من الأحيان يكون قد درس النظريات التربوية ، دون أن تتاح له الفرصة الكافية للتدريب على تطبيقاتها ووضعها موضع التنفيذ . وعلى ذلك فإن هذا الفريق يحتاج إلى عون فى مجالى المادة والتطبيق التربوى ؛ بحيث يعرف ماذا يقوم ومتى وإلى أى غايات محددة .

أما عن الفريق الذى لم يؤهل تربويا ، فإنه يبقى دائمًا فى حاجة ماسة إلى من يأخذ بيده فى تقويم المنهج وفق الأسس والاتجاهات التربوية المناسبة ، التى تعين على تحقيق الأهداف المنشودة . وفى كلتا الحالتين تبدو أهمية دليل المعلم فى تقديم العون إلى المعلمين ، سواء منهم من أهل تربويا أم من لم يؤهل .

ودليل المعلم يستهدف بذلك تقديم أكبر عون للمعلم فى أداء رسالته ، فإذا تذكرنا أن المعلم كثيرًا ما يكون مثقلًا بالأعباء والمسئوليات ، التى تتصل بإعداد الدروس وتقديمها ومراجعة أعمال التلاميذ والعمل الدائم على توجيههم ، وأنه قلما تتاح أمامه الفرصة لمداومة اتصاله بكل جديد فى مجال المادة العلمية أو التجديدات

التربوية ، وما يتطلبه ذلك من وقت وجهد ونفقات كثيرًا ما ينوء به المعلم المعتاد ، فإننا ندرك أهمية الدليل بالنسبة للمعلمين على مختلف مستوياتهم . وعلى الرغم مما يمكن أن يحققه المعلم من فوائد جمة من التوجيه الفنى والتدريب واجتماعه مع الزملاء لمناقشة طرق الارتفاع بمستوى الأداء ، فإن دليل المعلم يمكن أن يتمم جميع هذه الجهود بما يقدمه من خلاصة خبرة صفوة من الخبراء والمتخصصين فى مجالات المادة والتربية والعمل الميدانى ، ممن يشاركون فى وضع هذا الدليل . والدليل بذلك يعتبر ركنًا أساسيًّا من أركان التربية المهنية للمعلم ، يتأثر بها ويؤثر فيها .

محتويات دليل المعلم :

يتضمن الدليل ما يلى :

التصدير :

يعتبر التصدير من الأركان الرئيسة فى الدليل فى حالة ما إذا كان يعد لمقرر بأكمله . أما إذا كان الدليل لموضوع واحد أو لوحدة من وحدات المقرر فيكتفى بالمقدمة ، وتتلخص وظيفة التصدير فيما يلى : تهيئة المعلم نفسيًّا وفكريًّا لتدريس المقرر، وتوضيح فلسفة الدليل فى تقديم المقرر ، وذكر الأهداف العامة المستهدفة ، وتوضيح علاقة المقرر بالمقررات السابقة أو اللاحقة فى المجال نفسه أو المجالات ذات الصلة بالمقرر ، وتوضيح تنظيم الدليل من حيث تسلسله ومحتواه ، وتوضيح طريقة استخدام الدليل ليحقق أكبر مردود منه .

ويراعى فى هذا التصدير أن يكون متزنًا بحيث لا يلجأ إلى الإيجاز الذى يطمس المعانى أو الاستفاضة التى ربما تدعو إلى الملل ، كما ينبغى أن يركز على الجوانب العلمية والتطبيقية فى حدود المستويات التى يعد لها الدليل ويعمل فى خدمتها .

يتضمن دليل المعلم فى كل موضوع أو وحدة ما يلى :

مقدمة ، وتتلخص وظيفة المقدمة فيما يلى : مساعدة المعلم على تهيئة التلاميذ لدراسة الموضوع أو الوحدة ، وذلك بإبراز أهمية الموضوع وعلاقته بمطالب تنمية

التلاميذ وتنمية المجتمع ، وتحديد موقع الموضوع من الموضوعات الأخرى للمقرر أو الدراسات السابقة واللاحقة ، وإبراز الصلات بين أجزاء الموضوع ومكوناته وتوكيد وحدتها وتسلسلها وغاياتها ، واقتراح المدة المناسبة لدراسة الموضوع أوالوحدة بما يعين المعلم على حسن التخطيط لدراسته ومراعاة التوازن فى تقديمه .

نطاق الموضوع (أوالوحدة) :

يقصد بنطاق الموضوع حدوده المرنة التى ينبغى أن يلتزمها ، فكل موضوع يمكن أن يقوم على مستويات متباينة . وكثيرًا ما يكون التوسع فى تقديم موضوع على حساب غيره من الموضوعات ، كما أن الهبوط عن المستوى المناسب يسيء إلى دراسة الموضوع أو المقرر . ويحدد نطاق الموضوع فى ضوء محتواه ، ومحتوى الموضوعات الأخرى التى يتضمنها المقرر ، والزمن المخصص المقرر فى خطة الدراسة ، ومستوى نضج التلاميذ ، والإمكانات المتاحة . ومن الممكن أن يصاحب تحديد النطاق مجموعة من الأسئلة التى يمكن الحصول على الإجابة عليها بدراسة الموضوع .

الأهداف الخاصة بالموضوع :

يساعد تحديد الأهداف على وضوح الغايات واختيار الطرق والوسائل المناسبة ، وتهيئة مواقف الخبرة الوظيفية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف ، كما أن تحديد الأهداف لازم لتقويم عمل المعلم ونمو التلاميذ . ويلاحظ أن جميع الأهداف تشكل كلًّا متكاملا وأنها تنبثق جميعا من الموقف التعليمى ، الذى يهيئه المعلم أمام تلاميذه لاكتساب الخبرة الوظيفية المناسبة .

وتتضمن الأهداف ما يلى :

المعرفة الوظيفية :

وهى التى تتصل بالمعلومات والمفاهيم والمبادىء ، ولهذه الأهداف أهميتها لأنها أساس لتحقيق جميع الأهداف الأخرى ، وبسبب تزايد أهمية المعرفة فى عصر الانفجار المعرفى .

ويراعى عند تحديد الأهداف المعرفية ما يلى :

– التركيز على الأساسيات فى إطار أهميتها فى دراسة الموضوع من جهة ، وفائدتها بالنسبة للتلاميذ وحاجاتهم ومتطلبات تنمية بيئتهم ومجتمعهم من جهة أخرى . ويراعى أن تكون هذه المفاهيم معقولة فى عددها ؛ حتى لا تؤدى كثرتها إلى تفتت الموضوع ، ولا تؤدى قلتها إلى غموض فى دراستها . كما يراعى أن تكون هذه المفاهيم مترابطة ، بحيث تكون فيما بينها هيكلًا أساسيًا لدراسة الموضوع ، يعين على تذكره وربطه بالموضوعات الأخرى .

– مراعاة مستويات المعرفة :

يراعى أن يقدم الجانب المعرفى فى الأهداف وفق مستويات المعرفة التى تتضمن الاسترجاع والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والحكم ؛ وذلك حتى لا يقف المعلم عند المستويات الدنيا من الجانب المعرفى ؛ مما يقلل من الإفادة من تحصيل المعرفة وتحقيق وظيفتها . ويترك للمدرس تحديد الحقائق ، التى تقدم تحت كل مفهوم وإثراء مستويات المعرفة بالنشاطات التى يتضمنها الدليل . ويمكن أن يتضمن الدليل توجيهًا إلى المدرس فى إمكان استخدام طريقتى الاستقراء والقياس فرادى أو معًا وفق طبيعة الموضوع .

المهارات :

للمهارات أهميتها فى إنجاز الأعمال واقتصاد الوقت والجهد والوصول إلى مستويات الإتقان ، وتنمية القدرة على التصرف فى المواقف الجديدة .

والمهارات أنواع متعددة ، فمنها الحركى والعقلى والاجتماعى . ويحسن أن يتضمن الدليل المهارات الأساسية التى تتصل بالموضوع وتوجيهات إلى المعلمين حول ما يساعد على اكتسابها ؛ خاصة ما يتصل من ذلك بالممارسة والتدريب فى مواقف حياتية متنوعة .

التفكير العلمى :

التفكير وسيلة الإنسان إلى حل المشكلات ، وتخطى العقبات والتجديد

والتطوير والابتكار ، ويمتاز التفكير العلمى بأنه ينشد الدليل والبرهان ، ويستخدم قواعد المنطق السليم ، وينظر إلى الحقائق التى يصل الإنسان إليها باستخدامه لهذا الأسلوب ، نظرة مرنة . والتفكير العلمى يتضمن تحديد المشكلات وفرض الفروض والتحقق من سلامتها ، وهو فى مقدمة المهارات العقلية ، ولا يقتصر استخدامه على مجال دون آخر . ويحسن أن يتضمن الدليل مجموعة من المواقف المناسبة ذات الصلة الوثيقة بحياة التلاميذ ؛ مما يتضمنه نطاق الموضوع أو الوحدة ، واتخاذ هذه المواقف محاور للتفكير العلمى ، بحيث يستطيع المعلم أن يختار من بينها ما يساعد على تحقيق هذا الهدف .

الميول والاهتمامات :

للميول والاهتمامات أهميتها كدافع نحو العمل ودوام الصلة به ، كما أنها توجه السلوك وتدخل فى تكوين العادات والهوايات ، ولها أهميتها فى التوجيه الدراسى والمهنى . وتتلخص وظيفة التربية فى مجال الميول فى العمل على كشف إمكاناتها وتنمية الصالح منها وتوجيه المنحرف واقتلاع الضار . ويتأثر اكتساب الميول بشخصية المعلم وتوجيهه وتشجيعه وما يهيؤه أمام تلميذه من المواقف المناسبة التى تساعد على إبراز النجاح .

ويمكن أن يتضمن دليل المعلم قائمة بالميول المحددة فى مجالات القراءة والعمل والنشاط وغيرها ، بما يساعد المعلم على تحديد ما سوف يقدمه منها ومعرفة طرق تحقيقها، فلا يكتفى على سبيل المثال بأن نقول « تشجيع الميول نحو القراءة أو العمل أو العلاقات بالآخرين » ، وإنما ينص صراحة على نوعية الميول فى كل مجال من هذه المجالات بما يتناسب مع طبيعة الموضوع ، بحيث تصف سلوكًا محددًا يمارسه التلميذ .

الاتجاهات والقيم :

يقصد بالاتجاه الموقف الذى يتخذه الإنسان من أمر معين أو فكرته عنه ، أو عقيدته حوله . ويتأثر الاتجاه بالمعلومات التى يحصلها الفرد حول هذا الأمر سواء

كان أمرًا ماديًّا أم معنويًّا كما يتأثر بالشحنة الانفعالية المصاحبة له من حيث قوتها واستمراريتها ، وبموقف المجتمع من هذا الأمر . وللاتجاهات أهميتها فى توجيه السلوك وإكسابه نوعًا من الثبات والاستقرار . ويعبر الإنسان عن اتجاهاته بقوله : أرى . أظن . أعتقد . ويمكن أن يتضمن الدليل عددًا من الاتجاهات المحددة التى تعين المعلم على تهيئة المواقف المناسبة لمساعدة التلاميذ على اكتسابها ، ومن أمثلة الاتجاهات الاتجاه العملى ، وموقف الإنسان من أمور بيته مثل الطعام والشراب والنافع والضار والمال والعمل . أما القيم فتمثل المبادىء والمثل العليا التى يؤمن بها المجتمع . وبذلك يمكن اعتبار القيم أنها اتجاهات المجتمع ؛ ومن أمثلتها فى مجتمعنا الصبر والشجاعة والتسامح والتضحية والعمل .

ومن الجدير بالذكر أن اكتساب الاتجاهات والقيم يتطلب وقتًا وجهدًا أكثر ما يتسع له دراسة موضوع أو مقرر ، ولذلك ينبغى أن تسهم فى بنائها جميع القرارات والمواقف التى يعيشها التلميذ . ويمكن أن يتضمن الدليل عددًا من القيم الأساسية التى تسهم دراسة الموضوع – أو المقرر – فى تحقيقها بما يساعد المدرس على تهيئة المواقف المناسبة لدعمها . ويراعى فى تحديد جميع الأهداف السابقة أن تتسم بالشمولية والسلامة والوضوح والمناسبة لمستوى نضج التلاميذ ، وأن تكون وثيقة الصلة بالموضوع ، وأن تكون واقعية ممكنة التحقيق ، وأن تصاغ صياغة سلوكية فى صورة قدرات وأنماط سلوكية ، يمكن ملاحظتها ومتابعتها وتقويمها .

النشاطات :

يقصد بالنشاط كل ما يقوم به المعلم والتلاميذ من أجل تعليم وتعلم الموضوع أو الوحدة داخل الفصل أوخارجه تحت إشراف المعلم أو دونه . وتستهدف النشاطات تحقيق إيجابية التلميذ ومشاركته فى ممارسة المواقف التعليمية والوصول إلى الأهداف المرجوة، إلى أقصى حد ممكن . ولا تقتصر النشاطات على الجوانب العملية والحركية ، فهنالك النشاطات الفكرية والاجتماعية كذلك . وللنشاطات أهميتها فى استغلال طاقات التلاميذ والقضاء على نمطية الأساليب التقليدية فى التعليم ، التى كثيرًا ما تطغى عليها اللفظية وتجنح نحو التلقين .

ويراعى فى النشاط أن يكون متنوعًا ، وأن تكون له صلة وثيقة بالموضوع ، وأن يكون مناسبًا لمستوى نضج التلاميذ والظروف والإمكانات ، وأن يكون مرتبطًا على قدر المستطاع ببيئة التلاميذ . ومن الممكن أن يتضمن دليل المعلم عددًا كبيرا من النشاطات ؛ لكى يختار المعلم من بينها ما يناسب الظروف والإمكانات ، ويساعد على تحقيق الأهداف . ومن أمثلة النشاطات التى يمكن أن يتضمنها الدليل ما يلى : القراءات ومصادرها ، والندوات والمناقشات ، والبرامج التلفازية ، وإقامة المعارض ، والرحلات، وإجراء التجارب ، والعروض العملية ، والتمثيليات ، والرسوم والنماذج والصور والعينات ، والمقابلات ، وإعداد التقارير ، والتسجيلات الصوتية ، والمواد المبرمجة .

ويراعى فى هذه النشاطات أن تكون محددة وبعيدة عن العموميات ، فلا يقال مثلًا القيام برحلات وإنما تحدد أماكنها ، وما يمكن ملاحظته فيها ، وما يطلب من التلاميذ تعلمه منها . ويمكن تقسيم النشاطات إلى استهلالية تستهدف التهيئة لدراسة الموضوع واستثارة الاهتمام به ، مثل : عرض فيلم أو القيام برحلة أو تقديم قصة ، وبنائية تتصل بمحتويات الموضوع وتركز عليه ، وختامية مثل إعداد التقارير ومناقشة ما اكتسبه التلاميذ من خبرات .

قوائم المراجع والوسائل التعليمية :

لما كان الغرض من دليل المعلم هو تقديم أكبر عون له فى تحقيق رسالته فى تدريس موضوع معين أو مقرر معين ، فإنه ينبغى إمداده بقوائم من المراجع والوسائل التعليمية المناسبة ، التى يمكن استخدامها فى تدريس الموضوعات أو المقررات ، التى يعد الدليل فى خدمتها . وهناك نوعان من المراجع : مراجع للمعلم فى المادة العلمية والنواحى التربوية تعينه على التدريس ، ومراجع للتلاميذ يرجعون إليها للتعزيز والاستزادة ، ويراعى فى كل من المراجع والوسائل أن يتوفر فيها ما يلى :

أن تكون مناسبة لمستوى نضج التلاميذ ، وثيقة الصلة ببيئة التلاميذ وحياتهم ، وبالموضوع أو المقرر ، ومن التنوع والكثرة بحيث تساعد المعلم على اختيار المناسب

منها ، وأن تتضمن طرق الحصول عليها ، وطرق الإفادة منها ، وبياناتها شاملة وواضحة بحيث تتضمن اسم المؤلف و/أو الناشر و/ أو المنتج ، وجـــميع ما يعين على الحصول عليها وحسن استخدامها ، وأن تتضمن توجيهًا لما يمكن الإفادة منه فى الكتاب أو الوسيلة ، والحرص على توفير الوسائل من البيئة المحلية كلما أمكن ذلك .

تقويم نمو التلاميذ :

للتقويم أهميته فى تحديد مدى النجاح فى تحقيق الأهداف المنشودة ، ويراعى فى التقويم الشمولية والاستمرارية وأن يتسم بالصدق والثبات والموضوعية ، وأن يكون مميزًا واقتصاديًا ، وأن يستخدم أساليب متنوعة .

ومن الممكن أن يتضمن الدليل نماذج من الأسئلة والاختبارات وقوائم الملاحظات والتقدير ؛ لكى يختار المعلم من بينها ما يمكنه من تقويم نمو تلاميذه فى مجال كل هدف من الأهداف السابقة ولكى يحذو حذوها . ويراعى فى هذه النماذج أن تكون متنوعة ومناسبة لمستوى نضج التلاميذ ، وأن تركز على الأمور المهمة ، وأن تختبر قدرة التلاميذ على تحقيق النظرة الشمولية إلى الموضوع أو المقرر وطرق الإفادة مما تعلمه التلاميذ فى حل المشكلات ، ومواجهة المواقف الحياتية ، ويجعل من العلم قوة بناءة فى تعديل النظرة وبناء الشخصية وتوجيه السلوك .

ويحسن أن يتضمن التقويم ما يلى :

اختبارات مقال ذات عناصر متعددة تركز على أساسيات الموضوع أو المقرر وأهدافه الخاصة ، واختبارات موضوعية تراعى فيها البساطة والشمولية والدقة وجميع الاحتياطات التى تضمن وضوحها وسلامتها وفعاليتها فى عملية التقويم ، ومقترحات بموضوعات للمناقشة والحوار وإجراء بعض البحوث البسيطة والدراسات ، وتوجيهات نحو أساليب تقويم الجوانب العملية والتطبيقية .

تقويم الدليل :

يحسن أن يتضمن الدليل بطاقة يملؤها المعلم والموجه الفنى حول رأى كل

منهما وانطباعاته حول الدليل من حيث إيجابياته ومن حيث سلبياته ومشكلاته ومقترحاته كل منها لتحسينه وتطويره . ويمكن أن تتضمن البطاقة أسئلة عن جميع ما يتضمنه من أهداف وأنشطة ومراجع ووسائل وأساليب تقويم ؛ لبيان مدى ما تتسم به هذه الأمور من وضوح وشمولية وتنوع وواقعية ومناسبة لمستوى نضج التلاميذ .

* * *

الفصل الخامس

طرائق التدريس

١ – ماهية التدريس .
٢ – أهم الأسس العامة للتدريس .
٣ – طرق التدريس وتصنيفها .
٤ – عرض لطرق التدريس .
٥ – أدوار المعلمين الأكفاء .



طرائق التدريس

١ – ماهية التدريس :

طريقة التدريس هى مجموع الأداءات التى يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين ، وطرق التدريس أحد عناصر المنهج . والتفكير السائد فى مجال التدريس هو الاتجاه نحو الانتقاء ، أى اختيار ما يبدو أنه الأفضل من مختلف الطرق والأساليب ، فلا ينبغى الاعتماد على طريقة واحدة ، والانتقاء يتطلب جهدًا من المعلم ، فهو يتطلب منه أن يعرف معرفة جيدة للمصادر والنظم وأساليب التعليم المختلفة : ليختار بحكمة ما يصلح لغرضه الخاص ، كما يتطلب منه الذكاء والحماسة والرغبة فى رفض ما لا يناسب ، سواء من القديم أو الحديث ، ويكيف طرقه بحكمة ، بدلًا من اتباع طريقة بعينها .

والتدريس يتضمن أكثر من معرفة الطرق ، فمعرفة المعلم للنظريات النفسية واللغوية ، ولأساليب التدريس – لا تكفى وحدها ، ولا تضمن النجاح : إذ إن من أسس التعلم الجيد اتجاهات المعلم نحو عمله وتلاميذه ، فيجب أن يحب المعلم تلاميذه ، ويخلص لهم ، ويتفانى فى أداء واجبه ، ويحب المادة التى يدرسها [(١)].

والنظرة الشائعة إلى طرق التدريس تعتبرها وسائل لإيصال المعلومات إلى المتعلمين بتوسط المعلم . والأساس الذى تقوم عليه هذه النظرة هو أن التعليم عملية نقل للمعلومات من الكتب أو من عقل المعلم إلى عقل المتعلم . ويؤخذ على هذه النظرة أنها تقصر التعليم على المعلومات دون أهدافه الأخرى ، وتجمد المعرفة البشرية فيما هو موجود حاليا ، وتجعل المعلم سلبيًا لا عمل له إلا استقبال المعلومات ، وتسوى بين المتعلمين بصرف النظر عما بينهم من فروق فى القدرات والاهتمامات .

---

(١) فرنسيس عبد النور : تدريس اللغة الإنجليزية بين النظريات الفلسفية . القاهرة : **صحيفة التربية**، العدد الثالث ، يونية ١٩٧٥ ، ص ٨٩ .

بيد أن النظرة الحديثة إلى طرق التدريس تعتبرها وسائل لتنظيم المجال الخارجى الذى يحيط بالمتعلم كى ينشط ويغير من سلوكه ، إذا فهمنا من السلوك معناه الواسع الذى يشمل المعرفة والوجدان والأداء . والأساس الذى تقوم عليه هذه النظرية هو أن التعليم يحدث نتيجة للتفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية ، وأن دور المعلم هو تهيئة هذه الظروف ؛ بحيث يستجيب لها المتعلم ويتفاعل معها . وتتميز هذه النظرة بأنها تنوع أهداف التعليم ، ولا تقصرها على المعلومات ، وتعتبر المعرفة البشرية متجددة باستمرار ، وتجعل دور المعلم إيجابيًا فى الكشف والتحصيل ، وتراعى الفروق الفردية بين المتعلمين ، وهى فوق هذا توسع مجال عمل المعلم من حيث اختيار المادة التى يقدمها ، والأسلوب الذى يتبعه فى التقويم ، والوسائل التى يستعين بها فى ذلك .

والخلاصة أن طريقة التدريس ينبغى أن ينظر إليها لا على أساس أنها شيء منفصل عن المادة العلمية أو عن المتعلم ، بل على أنها جزء متكامل من موقف تعليمى: يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته ، والأهداف التى ينشدها المعلم من المادة العلمية ، والأساليب التى تتبع فى تنظيم المجال للتعلم . فالتدريس بهذا الاعتبار « نشاط مقصود يهدف إلى ترجمة الهدف التعليمى إلى موقف وإلى خبرة يتفاعل معها التلميذ ويكتسب من نتائجها السلوك المنشود ، وحتى يتم ربط التلميذ بالخبرة التعليمية (محتوى المنهج) يتوصل المدرس بطرق واستراتيجيات تدريس ، ويستعمل وسائل تعليمية تزيد من فاعلية تلك الطرق والاستراتيجيات » [(١)] ومتى ما قرر المدرس أنه سوف يدرس لتلاميذه شيئًا ، فإن عليه بالضرورة أن يقوم من جانبه بعدة أنواع من النشاط : ينبغى عليه أولا أن يقرر ويحدد الأهداف التى يقصد تحقيقها فى نهاية المقرر الدراسى . ثم عليه عندئذ أن ينتقى أساليب العمل والمحتوى والطرق التى تناسب الأهداف ، والتى تدفع التلميذ للتفاعل مع المادة

---

(١) محمد عزت عبد الموجود : **التقويم التربوى ودوره فى توجيه العملية التعليمية** ، اجتماع خبراء لتطوير نظم الامتحانات فى البلاد العربية . القاهرة : دار الطباعة الحديثة ، ١٩٧٤ – ص ١١٣ .

الدراسية الملائمة بما يتفق مع مبادىء التعلم . وفى النهاية ينبغى عليه أن يقيس أو يقوم أداء التلميذ وفقًا للأهداف التى انتقاها فى الأصل [١] .

وهناك عدة شروط ينبغى أن تتوافر فى طرق التدريس كى تحقق الغرض منها. وأهم هذه الشروط استثارة دوافع المتعلمين إلى التعلم ، والبناء على ما لديهم من حصيلة سابقة ، وإتاحة الفرصة لهم لممارسة السلوك المطلوب تعلمه ، وإشعارهم بإشباع الدوافع التى دفعتهم إلى التعلم .

بالإضافة إلى الشروط السابقة ، هناك شروط تختص بها بعض الطرق دون بعضها الآخر ، تبعًا لنوع الهدف المنشود فإذا كان الهدف المعلومات فيحسن أن تكون نقطة البدء فى الطريقة إثارة مشكلة يستنبطها المتعلمون ، ويقسم الموضوع إلى مقاطع واضحة ، والعرض المنظم للأفكار التى ينطوى عليها كل مقطع ، والتكرار فى سياقات مختلفة ، ثم التلخيص وعرض المراجع ، وإذا كان الهدف القيم والاتجاهات فإن الطريقة ينبغى أن تؤكد القدرة ، والجو العام للموقف ، واستخدام الفنون المختلفة كخطوة تمهيدية لعرض الأفكار وتحليلها . وإذا كان الهدف القدرة أو المهارة العملية فينبغى أن تعنى الطريقة – فى إيجاز – بتكوين الأساس النظرى للعمل ، ثم تنطلق إلى التدريبات العملية المنظمة ، على أن تطعمها بمناقشات نظرية كلما اقتضى الأمر ذلك .

إلى جانب النوعين السابقين من الشروط ، ينبغى أن يدخل المعلم فى اعتباره عند اختيار الطريقة عنصر الاقتصاد فى الوقت والجهد ، وعنصر الإمكانات المتاحة ، فكلما حققت الطريقة أكثر من غرض فى وقت أقل ، مع توافر الفعالية ، كانت أولى بالاختيار ، وكلما استلزمت الطريقة وسائل يسهل أو يمكن الحصول عليها بشيء من الجهد المعقول كانت أفضل . أما إلف المتعلم للطريقة فإنه شرط مطلوب ، ولكنه ينبغى ألا يحول بين المعلم وتجريب طرق جديدة مادام مطمئنًا إلى

---

(١) روبرت ف ميكر : الأهداف التربوية : (ترجمة جابر عبد الحميد وسعد عبد الوهاب) ، بغداد ، مطبعة العانى ، ١٩٦٧ ص ٣ .

نتائجها ، وبعد استخدامها عددا من المرات وتذليل صعوباتها للمتعلمين سوف تصبح مألوفة لديهم .

٢ – أهم الأسس العامة للتدريس :

– مراعاة ميول التلاميذ : بحيث يعطون من المواد ما يلائمهم ، ويتفق مع رغباتهم ، وبيئتهم واستعدادهم ، كي يستفيدوا من الدراسة .

– استغلال النشاط الذاتى للتلاميذ: بأن تشرك التلاميذ معك فى كل عمل تقوم به ، وتعطيهم فرصة للتفكير والعمل ، وتشجعهم على أن يعتمدوا على أنفسهم فيما يستطيعون القيام به فى تعلمهم وبحوثهم ، وتوجه نشاطهم إلى الأشياء التى تناسبهم ، وتستغل النشاط الذى يظهرونه فى أية ناحية من النواحى ، وترشدهم إذا أخطأوا ، ولا تتدخل فى شئونهم إلا إذا كان هناك ما يدعو إلى التدخل .

– التربية عن طريق اللعب : بأن يجعل اللعب وسيلة للتربية ؛ فيتعلم الأطفال فى أثناء لعبهم ، وخاصة فى مرحلة الطفولة : فلا يشعرون بذلك الضغط المميت ، ولا يقيدون بكثير من القيود التى تكون عقبة فى سبيل حريتهم ، وإظهار مواهبهم ورغباتهم . وبطريقة اللعب يستطيع التلاميذ القيام بكثير من الأعمال فى المدرسة التى تعد مملكة صغيرة للأطفال ، لا نفكر إلا فيهم ، وفى تهذيبهم ، وإدخال السرور على قلوبهم ، والنهوض بهم ؛ حتى يصلوا إلى الكمال ، أو ما يقرب منه .

– العمل بقاعدة الحرية المعقولة فى التعليم ، وعدم إرهاق المتعلم بأوامر ونواهٍ لا حاجة إليها .

– تشويق التلاميذ إلى العمل وترغيبهم فيه، لا تنفيرهم منه ؛ حتى يعملوا برغبة ؛ فإن من يعمل برغبة لا يتعب .

– مراعاة عالم الطفل ، والتفكير فيه قبل أى شيء آخر ، والعمل لإعداده للحياة التى تنتظره ، بالجمع بين التعليم النظرى والعملى .

– إيجاد روح التعاون ، بأن يتعاون التلميذ مع المدرس ، والمدرس مع التلميذ والأب مع المعلم ، وبعبارة أخرى البيت مع المدرسة ؛ للنهوض بالمتعلم وبلوغ الغاية التى ننشدها من التربية والتعليم .

– تشجيع التلاميذ على أن يتعلموا بأنفسـهم ، ويعتمدوا عليها ، ويثقوا بها فى أعمالهم وبحوثهم ، وألا يستعينوا بالمدرس إلا عند الضرورة ، والشعور بالصعوبة .

٣ – طرق التدريس وتصنيفها :

تصنف طرق التدريس فى مجموعات : فمنها ما يضعها على خط متواصل يبدأ بطريقة العرض ، وينتهى بطريقة الاكتشاف ، وبين هذه وتلك تقع طرق المناقشة ، ومنها ما يصنف الطرق بحسب الجهد المبذول فى كل طريقة من المعلم أو المتعلم أو من كلا الطرفين . ومنها ما يصنف الطرق على أساس أسلوب الأداء إلى الطرائق الكلامية ، والطرائق التوضيحية ، والطرائق العملية ، ومنها ما يقسم الطرق على أساس فردى أو جماعى .

وفيما يلى عرض موجز لكل تصنيف من هذه التصنيفات :

قدم أدوين فنتون تصنيفًا لطرق التدريس ، حيث وضعها جميعًا على خط متواصل : قطبه الأول أسلوب العرض ، وقطبه الثانى أسلوب الكشف ، وبين قطبى العرض والكشف تقع الطرق التى تعتمد على المناقشة ، فطرق العرض تعتمد على إعطاء المثيرات للطالب ، وتندرج تحتها طرق الإلقاء والمحاضرة ، والعروض ، والوسائل السمعية والبصرية ، وأحيانا الطرق الاستنتاجية ، والاستقرائية والجمعية . والطرق التى تعتمد على المناقشة الموجهة هى الأسئلة والأجوبة ، والحوار والاستقراء والاستنتاج ، وقد يدخل ضمنها التعليم المبرمج القائم على التفاعل بين الطالب والمعلم .

أما الطرق التقنية الكشفية فهى التى تعتمد على النشاط الذاتى للمتعلم ،

وما يبذله من جهد فى كشف المعلومات الجديدة ، دون أن يعطى مثيرات كثيرة [١] .

وقد تصنف طرق التدريس حسب الجهد المبذول فى كل طريقة ، فتقسم الطرق فى ثلاث مجموعات : أولاها تشمل الطرق التى يتحمل المعلم وحده العبء فيها دون مشاركة من التلاميذ . وثانيتها تشمل الطرق التى يتقاسم العبء فيها المعلم والتلاميذ . وثالثتها تشمل الطرق التى يتحمل التلميذ وحده العبء فيها ويناقشه المعلم فيما توصل إليه من نتائج .

وتصنف طرق التدريس من حيث هى نشاط تعليمى يشترط فيه المتعلم والمعلم إلى ثلاث مجموعات : الطرائق الكلامية ، والطرائق الإيضاحية ، والطرائق العملية : فالطرق الكلامية تعتمد على الكلمة ، ويتم من خلالها تنظيم عملية إدراك الكلام الشفهى أو الكتابى : ومن أشهر هذه الطرائق القصة ، والشرح والوصف ، والمحاضرة ، والقياس ، والاستقراء ، والمناقشة ، أما الطرق الإيضاحية فهى تعتمد على أن مصادر المعلومات هى الإيضاح المادى أو اللفظى . وتشمل طرق الصور والعرض ، والسينما المدرسية والرحلات المدرسية . أما الطرق العملية فأهم مصدر للمعلومات فيها الأفعال العملية والأعمال الكتابية التى ينفذها التلاميذ باعتمادهم على انفسهم ، مستفيدين من إشراف المعلم [٢] .

والمتأمل لهذه التصنيفات من طرق التدريس يجد أنها قامت فى معظمها على عامل واحد فقط من مجموعة العوامل ، التى تقوم عليها عملية التدريس . غير أن ما يهمنا فى هذا المقام هو أن ننتقى من هذه الطرق - بصرف النظر عن تصنيفاتها - ما يفيد فى تدريس اللغة العربية ، وتحسن الطرق القائمة بتوصيفها فى شمول ودقة تساعد المعلمين على سلامة تطبيقها وتجنبهم مزالقها . كما أن انتقاء هذه

---

(١) فخر الدين القلا وجبرائيل بشارة . **التربية العامة : موضوعات فى أصول التدريس** . جامعة دمشق ، كلية التربية ، ١٩٨٠ . - ص ص ٤٠ - ٦٧ .

(٢) المرجع السابق .

الطرق سينظر إليه فى ضوء الوضع الراهن لتعليم اللغة العربية ، وفى ضوء طبيعة اللغة العربية وخصائصها نطقًا وكتابة ، حتى تجد هذه الطرق المنتقاة سبيلها إلى حيز التطبيق العملى لدى معلمينا الأكفاء .

٤ - عرض لكل طريقة من هذه الطرق :

١ - الإلقاء (المحاضرة) :

شاع بين المعلمين استخدام طريقة الإلقاء خاصة فى المرحلة الثانوية ، وهى فى أحسن صورها عرض شفهى للمعلومات من جانب المعلم . وقد يكتفى فى هذا الشرح بالكلمة المنطوقة ، وقد يستعان ببعض الوسائل المعينة ، أما الطلاب فهم يستمعون ، وقد يسجلون بعض ما يلقطونه مما يلقى عليهم للرجوع إليه فيما بعد . ويلجأ المعلمون إلى هذه الطريقة ؛ لأنها تمكنهم من عرض أكبر قدر من المعلومات فى أقصر وقت ممكن على أكبر عدد من الطلاب . غير أن هذه الطريقة تؤدى إلى ملل الطلاب وسلبيتهم ، وعدم فهمهم لكثير مما يلقى عليهم، واضطرارهم إلى الاعتماد على الحفظ عن ظهر قلب، بدلًا عن الفهم والتفكير ، وضعف الصلة بمصادر المعرفة والمعلم .

ويتغلب بعض المعلمين على هذه العيوب بالبدء بطرح مشكلة أو سؤال يستثير جميع الطلاب ويدفعهم إلى التفكير ، أو يرسم خريطة مبسطة للحصة يتضح منها أقسامها الكبرى ، وكيف نجيب عن السؤال ، واختيار كمية من الأفكار تناسب زمن الحصة ، وعرض هذه الأفكار فى وحدات واضحة المعالم بأسلوب سلس مع تكرار الفكرة أكثر من مرة ، حتى يستوعبها أكبر عدد من الطلاب ، على أن يكون التكرار فى سياقات مختلفة وتعبيرات متنوعة وبأمثلة مختلفة ، وذلك لمنع تسرب الملل إلى نفوس الطلاب . وعند الانتقال من وحدة فكرية إلى أخرى يحسن تلخيص الفكرة الأولى ، وربطها بما تم عرضه من أفكار . وقد تنتهى الحصة بملخص وافٍ ، يحدد أفكارها الرئيسية ويسمح للطلاب بتدوينه . ثم يطرح المدرس أسئلة ، ويسمح للطلاب بتوجيه بعض الأسئلة والاستفسارات ؛ لأن تمثل المعارف واستيعابها شرط أساسى لنجاح طريقة الشرح أو الإلقاء هذه ؛ لأن تكوين الأحكام

والاستنتاجات والبراهين التى تسهم فى حقائق جديدة عند الطلاب لن يتوفر بغير ذلك .

وخير وسيلة يتخذها الطالب للتغلب على ما فى طريقة المحاضرات من صعوبة ، أن يدون نقاطًا محدودة ، أو أفكارًا معينة فى أثناء المحاضرة . وبعد أن تنتهى المحاضرة يستطيع الطالب فى وقت آخر أن يضعها فى صيغة جديدة ، بعبارة جديدة ، بأسلوبه الخاص ، ويرتبها ويهذبها مع مراعاة الجودة والإتقان : فيوضح الغامض ، ويكمل الناقص فى الفكرة والأسلوب. وحبذا الأمر لو اطلع على كتب أخرى فى الموضوع نفسه ، واختار منها ما يحلو له من أفكار يضيفها إلى موضوعه : حتى تتكون لديه مجموعة من المحاضرات الثمينة فى كل فرع من مادته ، ويعتاد حب الاطلاع ، وتكثر معلوماته وتجاوبه . وهنا يمكننا أن نقول : إن الطالب المستمع قد بذل مجهودًا عقليًا فى الكتابة والتذكر ، والبحث والاطلاع ، والتجديد والاختراع ، والإجادة والإتقان . ولكن هل يستطيع ذلك الطالب أن يقوم بهذا فى كل محاضرة إذا كانت لديه خمس محاضرات كل يوم، وثلاثون محاضرة كل أسبوع ؟

وخلاصة القول إن طريقة المحاضرات لا تناسب التلاميذ ، ولا تصلح لأن تكون طريقة أساسية للتدريس فى المدارس ؛ فالتلاميذ فى تلك المدارس يحتاجون إلى السير معهم بالتدريج بالطريقة التى تلائمهم ؛ كى يفهموا ما يعرض عليهم من الدروس . ولا يمكننا أن ننكر أن فى طريقة المحاضرات اقتصادًا كبيرًا فى الوقت ، وأنها منظمة مرتبة محدودة ، ولهذا التنظيم والترتيب والتحديد فائدة كبيرة فى الدراسة .

٢ – الاستقرائية – الاستنتاجية :

كثر استخدام الطريقة القياسية بين المعلمين . وفيها يبدأ المعلم الدرس بذكر القاعدة أو التعريف العام ، وتوضيح القاعدة بعرض أمثلة لها ، ثم التطبيق على القاعدة ، وتستند هذه الطريقة إلى القياس ، وهو انتقال الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية ، ومن الكل إلى الجزء ، ومن المبادىء إلى النتائج ، وهى إحدى طرق التفكير العامة التى يسلكها العقل فى الوصول من المعلوم إلى المجهول .

وقد شاعت هذه الطريقة بين المعلمين لسهولتها ، ولأنها لا تحتاج إلى مجهود كبير من المعلم أو المتعلم لسرعتها فى الأداء . غير أنها لا تسلك طريقًا طبيعيًا فى كسب المعلومات ؛ لأن العقل يدرك الأمور الكلية بعد مشاهدة أجزائها ، كما أن الأمثلة أيسر من القاعدة ، بيد أن القاعدة الصعبة تقوم على الأمثلة السهلة . كما أنها تبعد التلاميذ عن اكتشاف القاعدة بأنفسهم ، كما أنها لا تصلح فى المرحلة الابتدائية ؛ لأنها تحتاج إلى استخدام الفكر المجرد .

أما الطريقة الاستقرائية ففيها يبدأ العقل من الخاص إلى العام ، ومن الحالات الجزئية والمفردة إلى القواعد العامة التى تنتظم تلك الحالات المفردة . وفيها يعمل التلاميذ على كشف الحقائق وتعرفها متدرجين من الجزء إلى الكل ، وفيها استخدام للأسئلة وصولًا إلى استنباط القاعدة التى يراد تعليمها . وهى من طرق التفكير الطبيعية التى يسلكها العقل ، وفيها يكثر المعلم من جمع الأمثلة الجزئية المتنوعة التى تتضمنها القاعدة ، وفيها مزج القواعد بالأساليب اللغوية . وهى شائعة فى دروس القواعد النحوية والصرفية ، ودروس الأدب والبلاغة ، ودروس الإملاء ، كما أنها تصلح لما بعد المرحلة الابتدائية .

غير أن طريقة الاستقراء يؤخذ عليها البطء فى توصيل المعلومات، وأن المدرسين يتعجلون تلاميذهم فى الوصول إلى القاعدة من مثالين أو ثلاثة أمثلة ، كما أنها تستخدم أمثلة متقطعة لا تجمعها وحدة فكرية .

والحقيقة أن الطريقتين السابقتين كلتيهما لا تستخدمان منفردتين ، بل هما كل متكامل يستخدمهما المعلمون معا ؛ ذلك لأن الاستقراء يتفق وطبيعة العقل ، ووصول التلاميذ إلى كشف القاعدة العامة لا يكفل وحده حسن فهمهم لها ؛ ولذلك يجب التأكد من ذلك بالتطبيق على هذه القواعد باستخدام الطريقة القياسية الاستنتاجية المكملة والمتممة للطريقة الاستقرائية ؛ فالتدريس لا يستغنى عن طريقتى الاستقراء والقياس معًا ، فهى طريقة صاعدة هابطة ، الاستقراء لكشف المعلومات والاستنتاج لتثبيتها وتأكيدها ، وتلك حقيقة يجب أن يلتفت إليها معلمو اللغة العربية فى دروس القواعد النحوية والصرفية والإملائية ، وفى دروس الأدب والبلاغة .

٣ – الطريقة الاستنباطية ، وهى طريقة هربارت :

الغرض من هذه الطريقة أن نقود المتعلم إلى معرفة الحقائق ، والأحكام العامة ، بطريقة البحث والاستقراء والاستنباط : فهى طريقة يبحث فيها عن الجزئيات أولًا للوصول إلى قاعدة عامة : كأن تناقش التلاميذ فى الأمثلة المدونة على السبورة ، حتى تستنبط منها حكمًا أو قاعدة من القواعد : بحيث تكون الأمثلة كثيرة يمكن الاستنباط منها . وتعد هذه الطريقة من أحسن طرق التدريس فى تعويد التلاميذ التفكير ، ولو أنها بطيئة . وهى تعود التريث فى الحكم ، ومن السهل أن تستعمل فى كثير من المواد ، وتسمى أيضًا الطريقة الاستقرائية .

وقد بنيت هذه الطريقة على الخطوات التى وضعها « يوحنا فريدريك هربارت » المربى الألمانى ، وبها يرتب الدرس إلى عدة نقاط ، يسميها « هربارت » خطوات الدرس أو مراتبه . ولكل مرتبة منها غرض خاص يجب العمل لتحقيقه ؛ لأجل الوصول إلى الغرض المقصود من الدرس ، وهو فهمه بطريقة منظمة .

وتسير هذه الطريقة فى أربع خطوات ، هى :

– الإيضاح أو المقدمة ، وتداعى المعانى أو الربط ، والنظام أو الحكم ، ثم الطريقة أو التطبيق والمراجعة . ويمكن تفصيل ذلك كما يلى :

– **الخطوة الأولى** : تمثل التحليل الأول للفكرة العامة ، وتعد أذهان التلاميذ للدرس الجديد ، وتسمى مقدمة . وبها ننتفع بمعلومات التلاميذ القديمة ، ونربطها بالمعلومات الجديدة : كى يسهل عليهم تذكرها . وليس الغرض منها استنباط كلمة أو عنوان للدرس – كما يظن كثير من الطلبة فى مقدمات الدروس – ولكن الغرض إعداد أذهان المتعلمين للدرس الجديد ، وتشويقهم إليه .

– **الخطوة الثانية** : وهى تداعى المعانى أو الخواطر ، وهى خطوة البحث والاستكشاف ، والتفكير فى العلاقات التى تربط الأمثلة بعضها ببعض ، والعناصر بعضها ببعض ، وتمثل مرحلتى العرض والربط ، حيث تعرض الحقائق الجديدة فى الدرس مرتبة منظمة ، ويناقش التلاميذ فيها حتى يفهموها ، ثم تربط تلك الحقائق

والنقاط بعضها ببعض، وتربط المعلومات الجديدة بالقديمة ، بالموازنة بين الأشياء المتشابهة أو المتضادة: كأن توازن بين الفاعل ونائب الفاعل ، وبين الفاعل والمفعول به ، وبين كان وإن ، وبين الجملة الاسمية والجملة الفعلية ، وبين عمليتى الجمع والطرح ، أو الضرب والقسمة .

- **الخطوة الثالثة** : وهى خطوة النظام أو الحكم ، ويراد منها ترتيب العناصر ترتيبا منظما بعد ربط بعضها ببعض : لتكوين حكم من الأحكام ، أو استنباط قاعدة من القواعد ، أو نظرية من النظريات وهى التى تعرف بمرحلة الاستنباط ، بعد المناقشة فى أمثلة كافية مختارة ؛ ففيها ينتقل العقل من أمر محس إلى أمر معنوى ؛ كنظرية من النظريات ، أو تعريف من التعريفات .

- **الخطوة الرابعة** : وهى الطريقة ، والمراد بها خطوة التطبيق أو المراجعة ، فبعد معرفة القاعدة الجديدة يجب تثبيتها بإعطاء تمرينات أو تطبيقات أو أسئلة عليها ؛ كأن تطالب بعض التلاميذ بذكر ملخص الدرس فى حصة تاريخ ، أو تعطيهم تمرينات هندسية، أو حسابية ، أو تطبيقات عربية ، أو إنكليزية على القاعدة الجديدة التى أخذوها شفويا وكتابيا حتى تثبت فى أذهانهم .

وقد أدخل عليها بعض أتباعه مثل « زيلر » و« رين » كثيرًا من التنقيحات وجعلوها خمس مراحل ، وهى : المقدمة ، والعرض ، والربط ، والاستنباط ، والتطبيق أو المراجعة .

فخطوات « هربارت » وصف دقيق للطريقة التى بها يسير العقل لتكوين حكم من الأحكام ، أو قاعدة من القواعد . وتتضمن هذه الطريقة العقلية تحليل الشيء ، ثم الموازنة بينه وبين غيره ، ومعرفة أوجه الشبه أو الخلاف بينه وبين غيره ، ثم استخلاص حكم عام بعد هذا البحث ، ثم تثبيت الحكم العام ، أو القاعدة الجديدة فى أذهان التلاميذ بالتمرينات، والتطبيقات ، الشفوية والكتابية والإعادة والمراجعة .

وباتباع خطوات (هربارت) يجد المدرس كثيرا من التكلف والصعوبة ، ولا يعطى التلميذ فرصة كبيرة للتفكير ؛ فالمدرس هو الذى يعد له مقدمة الدرس ،

وهو الذى يعرض المادة عليه ، وهو الذى يناقش ويشرح ويسأل ، ويطالب بالموازنة وذكر الحقائق التى يمكن استنباطها من الأمثلة ، فلا يترك التلميذ يعتمد على نفسه فى التفكير، ولا يسمح له بالبحث عن المشكلة بنفسه ؛ حتى يشعر بصعوبتها ، ويحددها ، ويعرفها حق المعرفة، ويعمل للتغلب عليها ؛ بفرض الحلول الممكنة ، والتفكير فى كل حل ، وقبول الحل الذى يمكن تنفيذه ، والعمل بإراد قوية للتنفيذ .

فطريقة (هربارت) استقرائية ، وفيها تربية للعقل إلى حد ما ، ومراعاة للترتيب المنطقى ، ولكنها لا تربى العقل تربية استقلالية ، وهى تتجاهل الترتيب النفسى الذى نادى به « جون ديوى » الفيلسوف الأمريكى . وجدير بالمدرس ألا يتقيد بطريقة من الطرق ، وأن يكون طبيعيًا فى تدريسه ، ويختار الطريقة المثمرة التى تلائم درسه وتلاميذه ؛ فيخبر حيث يجمل الإخبار ، ويستقرىء حيث يحسن الاستقراء ، ويحاور حيث يحسن الحوار ، ويدرب حيث يجب التدريب ، ويرشد حيث يجب الإرشاد ، ويختبر حيث ينبغى الاختبار .

وعلى مبدأ (هربارت) فى هذه الخطوات الخمس أهملت النواحى الخلقية ، كما أهملت تربية الشخصية ، مع أنها من الأغراض الهامة فى التربية . وقد عنى (هربارت) بالحواس والأمور المحسة أكثر من عنايته بتربية الخيال والتفكير المستقل ، وهو بهذه الخطوات والمراتب يتحكم فى المدرسين وتفكيرهم ، ولا يترك لهم فرصة للإبداع والابتكار .

ومع هذا النقد لايمكننا أن ننسى أو ننكر أنها قد أفادت المدرسين المبتدئين فائدة كبيرة فى إعداد دروسهم ، وترتيب خططهم ؛ فبالمقدمة يشوق التلاميذ إلى الدرس الجديد، فينتهون إليه ، ويربطونه بالقديم . وبالعرض يفهمون المادة الجديدة بطريقة واضحة منظمة ، فلا ينتقل المدرس من فكرة إلى أخرى حتى يثق تمام الثقة بوضوح الفكرة الأولى فى نفوس التلاميذ . وبالربط تربط أجزاء الدرس بعضها ببعض ربطًا تامًا، ويعرف ما بينها من تشابه أو تضاد ؛ كى يسهل فهمها وتذكرها . وبالاستنباط يصل التلاميذ إلى القاعدة أو الحكم أو النتيجة أو التعريف بعبارة سهلة واضحة . وبالتطبيق تثبت المعلومات فى أذهانهم ، كى ينتفعوا بها عند الحاجة ؛

فالمدرس بعد انتهاء الدرس يسأل تلاميذه فيما عرفوه ؛ ليتحقق فهمهم له ، ثم يعطيهم تمرينًا شفويًّا على القاعدة ، ثم تطبيقًا كتابيًّا ؛ حتى يرسخ الدرس فى أذهانهم تمام الرسوخ .

وبهذه الخطة (الهربارتية) يربط الدرس الجديد بالقديم ، وترتب الأفكار، ويسير المدرس مع تلاميذه نقطة نقطة على حسب قواهم ، ويعودهم الملاحظة ، والموازنة ، والحكم ، ويشركهم معه فى العمل ، ويدربهم على التعبير عما لديهم من الأفكار بعبارة صحيحة ، ويكون التعليم شائقا فى نفوسهم ، وتثبت المواد فى أذهانهم . ولكننا لا ننكر أن هناك تدخلًا كبيرًا من المدرس ، واتكالا عليه فى كثير من الأمور ؛ فهو الذى يعد المادة كما قلنا ، وهو الذى يرتبها وينظمها ، وهو الذى يوجه نظر التلاميذ إلى هذه الحقيقة أو تلك ، ولا يترك لهم فرصة كبيرة للاعتماد على أنفسهم فى البحث والتفكير، والاستقلال فى العمل .

٤ – المناقشة :

هى طريقة تقوم فى جوهرها على الحوار ، وفيها يعتمد المعلم على معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة ، فيوجه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة مستخدمًا الأسئلة المتنوعة وإجابات التلاميذ لتحقيق أهداف درسه . ففيها إثارة للمعارف السابقة ، وتثبيت لمعارف جديدة ، والتأكد من فهم هذا وذاك . وفيها استثارة للنشاط العقلى الفعال عند التلاميذ ، وتنمية انتباههم ، وتأكيد تفكيرهم المستقل .

والمناقشة فى أحسن صورها اجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات ، أو قضية من القضايا ودراستها دراسة منظمة ، بقصد الوصول إلى حل للمشكلة أو الاهتداء إلى رأى فى موضوع القضية . وللمناقشة عادة رائد يعرض الموضوع ، ويوجه الجماعة إلى الخط الفكرى الذى تسير فيه المناقشة حتى تنتهى إلى الحل المطلوب .

ومن مزايا المناقشة الدور الإيجابى لكل عضو من أعضاء الجماعة ، والتدريب على طرق التفكير السليمة ، وثبات الآثار التعليمية ، واكتساب روح التعاون

والديمقراطية وأساليب العمل الجماعى والتفاعل بين المعلم والتلاميذ، والتلاميذ بعضهم والبعض الآخر، وتشمل كل المناشط التى تؤدى إلى تبادل الآراء والأفكار .

وتصلح المناقشة فى جميع المراحل التعليمية ، وتأخذ فى الصفوف العليا – خاصة فى المرحلة الثانوية – صورة الجدل وتبادل القضايا والاتفاق حول رأى موحد فى أحد الموضوعات المطروحة للجدل ، والتى تستخدم أسئلة تتناول جوانب الموضوع المدروس . ويعتمد نجاح المناقشة على تحديد موضوعها بدقة ووضوح ؛ بحيث تكشف للتلاميذ الخطوات المراد إنجازها .

ومن عيوب طريقة المناقشة عدم صلاحيتها إلا للجماعات الصغيرة ، وتحديد مجالها بالمشكلات والقضايا الخلافية ، وطول الوقت الذى تستغرقه دراسة الموضوع ، والافتقار فى كثير من الأحيان إلى الرائد المدرب الذى يتيح الفرصة لكل عضو ؛ كى يعطى ما عنده ، مع التقدم المستمر فى سبيل الوصول إلى الغرض الذى تسعى إليه الجماعة . ويمكن التغلب على هذه العيوب باختيار الموضوعات التى تسمح طبيعتها بالمناقشة ، وتتقاسمه الجماعة ، دون أن يستأثر بالقيادة أويحتكر الحديث ، وبالإعداد السابق للمناقشة عن طريق جمع المعلومات المطلوبة ، وتحضير الوثائق اللازمة وتسجيل بعض مناقشات الجماعة ثم إعادتها على أسماع الجماعة ، ومناقشة نقاط الضعف والقوة فى الطريقة التى سارت بها هذه المناقشات .

وللمناقشة أنواع مختلفة هى [1] :

(أ) المناقشة التلقينية :

تؤكد هذه الطريقة على السؤال والجواب بشكل يقود التلاميذ إلى التفكير المستقل ، وتدريب الذاكرة ، فالأسئلة يطرحها المعلم وفق نظام محدد ، يساعد على استرجاع المعلومات المحفوظة فى الذاكرة ، ويثبت المعارف التى استوعبها

(١) فخر الدين القلا وجبرائيل بشارة : المرجع السابق ، ص ٥٣ – ٥٤ .

التلاميذ ويعززها ، ويعمل على إعادة تنظيم العلاقات بين هذه المعارف . وهذا النوع من المناقشة يساعد المعلم أن يكشف النقاط الغامضة فى أذهان التلاميذ ، فيعمل على توضيحها بإعادة شرحها من جديد أوعن طريق المناقشة ؛ فالمراجعة المستمرة للمادة المدروسة خطوة خطوة تتيح الفرصة أمام التلاميذ لحفظ الحقائق المنظمة ، وتعطى المعلم إمكانية الحكم على تلاميذه فى مدى استيعابهم للمادة الدراسية .

(ب) المناقشة الاكتشافية الجدلية :

يعتبر الفيلسوف سقراط أول من استخدم هذه الطريقة ؛ فهو لم يكن يعطى تلاميذه أجوبة جاهزة ، ولكنه كان بأسئلة تارة ومعارضته تارة أخرى يقودهم إلى اكتشاف الحلول الصحيحة . كما أن هدفه لم يكن إطلاقًا إعطاء التلاميذ المعارف ، وإنما كان إثارة حب المعرفة لديهم ، وإكسابهم خبرة فى طرق التفكير التى تهديهم إلى الكشف عن الحقائق بأنفسهم والوصول إلى المعرفة الصحيحة . وقد سمى هذا الشكل التوليدى للمناقشة بالطريقة السقراطية .

وفيما يطرح المعلم مشكلة محددة أمام تلاميذه ، تشكل محورًا تدور حوله الأسئلة المختلفة الهدف ، فتوقظ فيهم هذه الأسئلة معلومات سبق لهم أن اكتسبوها ، وتثير ملاحظاتهم وخبرتهم الحيوية ، ويوازى التلاميذ بين مجموعة الحقائق التى توصلوا إليها ، حتى إذا أصبحت معروفة وواضحة لديهم يبدأ هؤلاء فى استخراج القوانين والقواعد وتعميم النتائج ، وهكذا يكتشفون عناصر الاختلاف والتشابه ويدرسون أوجه الترابط وأسباب العلاقات ، ويستنتجون الأجوبة عن الأسئلة المطروحة بطريق الاستدلال المنطقى . وبهذا يستوعبون المعارف بأنفسهم دون الاستعانة بأحد .

وهناك أنواع أخرى من المناقشة ، هى :

(ج) المناقشة الجماعية الحرة :

وفيها يجلس مجموعة من التلاميذ على شكل حلقة لمناقشة موضوع يهمهم

جميعا ، ويحدد قائد الجماعة ؛ المدرس أو أحد التلاميذ أبعاد الموضوع وحدوده . ويوجه المناقشة ؛ ليتيح أكبر قدر من المشاركة الفعالة ، والتعبير عن وجهات النظر المختلفة دون الخروج عن موضوع المناقشة ، ويحدد فى النهاية الأفكار الهامة التى توصلت لها الجماعة .

(د) الندوة :

تتكون من مقرّر وعدد من التلاميذ لا يزيد عددهم عن ستة يجلسون فى نصف دائرة أمام بقية التلاميذ . ويعرض المقرر موضوع المناقشة ويوجهها ؛ بحيث يوجد توازنًا بين المشتركين فى عرض وجهة نظرهم فى الموضوع . وبعد انتهاء المناقشة يلخص أهم نقاطها ، ويطلب من بقية التلاميذ توجيه الأسئلة التى ثارت فى نفوسهم إلى أعضاء الندوة ، وقد يوجه المقرر إليهم أسئلة أيضا ، ثم يقوم بتلخيص نهائى للقضية ونتائج المناقشة .

(هـ) المناقشة الثنائية :

وفيها يجلس تلميذان أمام تلاميذ الفصل ، ويقوم أحدهما بدور السائل ، والآخر بدور المجيب ، أو قد يتبادلان الموضوع والتساؤلات المتعلقة به .

(و) السمبوزيم :

يتكون من ثلاثة أو أربعة تلاميذ يناقشون موضوعا معينًا أمام باقى تلاميذ الفصل ، بحيث يناقش كل منهم جانبًا واحدًا من جوانب الموضوع سبق الاتفاق عليه . ويقدم المقرّر كلا منهم ليعرض جانب الموضوع الذى كلف إياه .

والمناقشة من الطرق الفعالة فى تدريس اللغة العربية ؛ بحيث تنمى معلومات التلاميذ وثروتهم اللغوية ، وتحثهم على البحث والاطلاع ، وتكسبهم مهارة المناقشة، وتعودهم التعبير عن رأيهم وحسن عرض وجهة نظرهم ، وتبادل وجهات النظر ، واحترام رأى الآخرين . كما أن استخدام الأسئلة والأجوبة يشد انتباه التلاميذ نحو الدرس ، ويشعرهم بأثر مساهمتهم فى سيره .

غير أن هذه الطريقة صعبة التطبيق ؛ لأنها تتطلب من المعلم مهارة ودقة فى إعداد الدرس ، وعناية خاصة بالأسئلة من حيث الصياغة والترتيب المنطقى بما يناسب فهم التلاميذ . كما أن طريقة المناقشة تحتاج إلى زمن طويل حيث يسير الدرس ببطء ، والاستخدام السيء لها يبعثر المعلومات ، ويفقد الدرس وحدته : ولذلك فهى تحتاج إلى مدرس جيد ، يمتلك مهارات التدريس والمفاهيم والمعارف الجديدة ، والقدرة على التفكير المنطقى ، وقيادة المناقشة ليشارك أكبر قدر من التلاميذ ، وتقريب الحقائق إلى التلاميذ رغم الفروق الفردية . كما يجب أن يتمكن المدرس من فن السؤال بمعنى :

- أن يكون السؤال واضحًا بسيطًا موجزًا فى صياغته : ليثير التلاميذ فى أقصر وقت ممكن إلى شيء محدد .

- أن تكون هناك علاقة منطقية بين السؤال المطروح ، وما سبقه من أسئلة ، بحيث يسير الدرس فى نظام متتابع يثير نشاط التلاميذ ، ويساعدهم على حسن الفهم .

- أن تكون لغة السؤال واضحة سليمة محددة ؛ لتكون استجابات التلاميذ متقاربة أو واحدة : لأنه لا يحتمل إلا تأويلًا واحدًا .

- أن يكون إلقاء السؤال بلغة سليمة وبشحنة انفعالية مناسبة تستثير التلميذ ، وتحفزه إلى البحث والإجابة .

- ألا يعمد السؤال عند إلقائه إلى مفاجأة التلميذ وإرباكه .

- أن توزع الأسئلة توزيعًا عادلًا على أساس عشوائى ، حتى يضمن المدرس المشاركة الفعالة لكل التلاميذ وشد انتباههم ناحية الدرس .

- أن تتنوع الأسئلة ؛ لتستثير معارف قديمة سبقت دراستها ، وتثبيت معارف جديدة ، وتطبيق هذه المعارف وتلك .

معنى ما سبق أن الأسئلة تهدف إلى وضع التلميذ فى موقف مشكل يجعله يفكر ويبحث ويكشف الحل المطلوب .

٥ – الطريقة الحوارية :

هى طريقة الحوار والنقاش بالأسئلة والأجوبة ؛ للوصول إلى حقيقة من الحقائق . وتنسب هذه الطريقة إلى سقراط : ذلك الفيلسوف الذى كان يستعمل تلك الطريقة مع غيره متظاهرًا بالجهل ؛ ليرشد المتعلم حتى يصل إلى الحقيقة ، بعد الأخذ والعطاء ، والسؤال والجواب ، فى وقت بلغت فيه التربية العقلية فى (أثينا) المركز الأسمى من العناية بها. وقد كان غرضه بث المعلومات فى نفوس تلاميذه ، وتعويدهم البحث وراء الحقيقة: حبًا للحقيقة .

وجد (سقراط) حوله طلبة متعطشين إلى العلم ، مولعين بالتأمل والتفكير، والحكمة، كما وجد عددًا ليس بالقليل من السوفسطائيين وعلماء البلاغة ، الذين كان جل همهم اللعب بالألفاظ ، وتعليم الطلبة أساليب البلاغة .

ومن الأسباب التى دعت (سقراط) إلى الحوار والنقاش ما رآه من تسرع الإنسان عادة إلى ذكر الأحكام والقواعد العامة قبل الاستقراء التام ، والفحص الكامل ، وتساهله فى استعمال الكلمات والألفاظ قبل التحقق من معرفة معناها ، فكان الغرض الرئيسى لسقراط من الحوار إزالة الأوهام من العقول والتخلص من العقبات ، التى كانت تقف فى سبيل العلم والتعليم ، وإرشادهم إلى أحسن الوسائل فى التفكير والحكم والتعليل ، وكسب المعلومات والمعارف ، والانتفاع بها انتفاعًا حقًّا ، فطريقته فى الأسئلة كانت تشجع على البحث والتنقيب ، والتفكير ، وتهذيب قوى سامعيه .

وهذه الطريقة – وإن كانت تدعو إلى التفكير العميق – تستغرق زمنًا طويلًا للوصول إلى حقيقة من الحقائق ، ومن مثالبها : كثرة الاستطراد ، والخروج من موضوع إلى آخر ، وإهمال النقطة الأساسية . وليس من السهل على ضعاف المدرسين أن يستعملوها ، فإنها تحتاج إلى كثير من المهارة والدقة ، وتتطلب نشاطًا وانتباهًا من التلميذ والمدرس ، وهذه أهم فائدة من فوائـدها ، وهى تجمع بين الطريقة الإرشادية والطريقة التنقيبية : لأنها تحتاج إلى الإرشاد والبحث والتفكير دائما .

ولكى ينجح المدرس فى استعمال الطريقة السقراطية ، يجب أن يعد كل درس من دروسه إعدادًا كاملًا ، ويعد أسئلته بكل عناية ودقة ، ويرتبها ترتيبًا تامًا ، كى يسهل عليه بث المعلومات فى نفوس تلاميذه ، ويتوقف النجاح فى استعمالها على درجة كبيرة من مهارة المدرس .

لقد كان سقراط يقود تلميذه ويسوقه إلى البحث والاستقصاء للوصول إلى الحقيقة ، فكان يرى تلميذه أن هناك صعوبة مستترة فى كثير من الأشياء ، التى تبدو لنا سهلة عند عرضها علينا ، وأن للقضايا العامة – التى يمكن تصديقها والموافقة عليها – استثناءات وشروطًا خاصة ، وأنه ليس من الحكمة أن نحكم على تلك الأشياء حكما عامًا قبل أن نعرفها ونختبرها بكل عناية ودقة .

هذه المبادىء التى كان يفكر فيها (سقراط) من الأمور الضرورية للتربية العقلية. وإذا لحظت حينما تقرأ محاورات (سقراط) وبحوثه وجدت أنها تنتهى بنتائج سلبية ، ولا تؤدى إلى حقيقة معينة ، أو نتيجة مرضية لتلاميذه وأتباعه ، فتذكر أن سقراط كان مؤمنًا كل الإيمان بهذه الطريقة ؛ لأنه كان يحاول أن يظهر لتلاميذه الفرق بين ما عرفوه وما لم يعرفوه ، فكان يعترض على ما يقولون ، ويشككهم فيما يجيبون به ، كى يصلوا إلى النتائج بأنفسهم ؛ ولذا يرى أنه أفادهم فائدة عقلية كبيرة أكثر ، مما لو أخبرهم بالحقائق مباشرة ، ومنحهم إياها من غير تفكير .

٦ – تمثيل الأدوار :

تقمص الأدوار مدخل حيوى للتدريس يمكن أن يتم بتحويل الفصل إلى مسرح يمارس فيه كل تلميذ دورًا ، ويتصرف بناء على أبعاد هذا الدور ، سواء اتخذ التمثيل مواقف اجتماعية يتحرك من خلالها التلاميذ ، أم مواقف تاريخية لشخصيات لها أبعادها الحضارية أوالسياسية أوالعسكرية أو الدينية ، فمن خلال هذه المواقف المسرحية يمارس التلميذ اللغة فى جو يقترب به من مواقف الحياة العادية التى يعيشها ، ويمارس اللغة من خلالها فيؤدى وظائفها فى الفهم والإفهام .

ومن خلال هذه المواقف المسرحية يمارس أنماطًا لغوية وكلمات وجملًا وأساليب مما يسمعه أو يتحدث هو أو غيره به داخل المجتمع . ومن خلال هذه المباريات اللغوية تزداد ثروة التلميذ اللغوية فى شكل كلمات جديدة يستخدمها أو معان جديدة تكتسبها الألفاظ بجوار المعانى التى سبق له أن عرفها . كما أن أفكار التلاميذ تنمو وخبراتهم تزداد وأحاسيسهم تصقل . كل هذه الجوانب تيسر للتلميذ أن يمارس اللغة بنجاح فى مواقفها الطبيعية العملية داخل المجتمع .

ولا تقتصر هذه الطريقة على التمثيل وتقمص الأدوار المختلفة ، بل تتعدى ذلك إلى اللعب ، فاللعب إعداد للحياة المكتملة ، فهو يعلم قواعد السلوك ، ويعلم استخدام اللغة استخدامًا حقيقيًّا فيه التنغيم وتلوين الصوت بأنواع الانفعالات ، وتقليد أنماط لغوية صادرة عن أشخاص لهم أدوارهم الاجتماعية والمهنية ، وقد يكون اللعب فرديًّا أو جمعيًّا ، وقد صنعت عدة ألعاب تتفق وعمر التلميذ ، لها قواعدها وأصولها وأهدافها . ومن أبرز هذه الألعاب التليفون والبطاقات ، وصندوق الكلمات ، وتكوين الجمل ، وهى تنمى مهارات التلميذ فى الفنون اللغوية الأربعة : الاستماع ، والحديث ، والقراءة ، والكتابة ، فى جو طبيعى تقريبًا يدفع التلاميذ إلى ممارسة اللغة عبر هذه المناشط .

تحتاج هذه الطريقة إلى الحركة والنشاط والعمل فى الهواء الطلق ، وهى لا تتقيد بحجر دراسية ، فالدروس يمكن أن تعطى بطريقة تمثيلية فى حديقة المدرسة ، أو ملعبها ، أو مكتبتها ، وفيها يكون التعليم شائقًا ، ويكون الأطفال سعداء حينما يقومون بتمثيل أدوارهم فى دروسهم . وحينما يكونون سعداء يبذلون كل جهدهم فى عملهم .

وبها يكون التعليم عمليا ، ويكون التلاميذ عمليين ، ويشعرون بالسرور والغبطة حينما يكلفون تمثيل رواية ، فنراهم يعملون بشوق ورغبة ، ويبذلون ما فى طاقتهم ، وما فى وسعهم ؛ لنجاح تلك الرواية ، والقيام بكل شيء فى إعدادها وتمثيلها ، إذا وجدوا تشجيعًا من أساتذتهم وإخوانهم .

بالطريقة التمثيلية يتعلم التلاميذ البحث عن الرواية فى مراجع مختلفة ،

بمساعدة المدرس وإرشاده ، ثم كتابتها ، وإعدادها ، كما يتعلمون الإلقاء والتمثيل والرجوع إلى التاريخ فى الملابس والعادات والآراء والأفكار ، ويقبلون النقد ، ويعتادون الاعتماد على النفس إذا كلفوا قراءة قطعة تمثيلية ، وإعداد ما يلائمها من أزياء وأثاث . وبالطريقة التمثيلية تحيا الدروس من موتها، وتبدو فرصة كبيرة للإقدام والخطابة ، والبحث والكتابة ، والاعتماد على النفس ، وتحمل المسئولية .

إن الأساس فى التمثيل الرجوع إلى الكتب الأدبية والاجتماعية لاختيار روايات أدبية ، خلقية اجتماعية ، تلائم البيئة والمجتمع ؛ ولهذا يجب أن تكون مكتبة المدرسة غنية بما يحتاج إليه التلاميذ من كسب تناسب مستواهم العقلى والعملى ، ومن مراجع يسهل عليهم الرجوع إليها ، بحيث يشجعون على القراءة والاستعارة ، وكتابة الروايات وتمثيلها .

وعلى المدرس أن يرشد التلاميذ إلى اختيار الكتب ، والموضوعات التى تصلح للتمثيل ، وسيجد من المتعلمين والمتعلمات كثيرا من الرغبة وحب العمل ، إذا وجدوا تشجيعا .

إن الواجب الأول على المدرس أن يوقظ فى المتعلم الرغبة فى التعلم ، ويبث فى نفسه حب العلم . وإذا وجدت هذه الرغبة ، وهذا الحب ، كان العمل مثمرًا ، وكانت الدراسة منتجة ؛ فيجيدون دراسة اللغة عرضًا ، وتتسع معلوماتهم اللغوية ، وتكثر أفكارهم فى أثناء بحثهم ، ويعرفون كثيرًا عن الأزياء القديمة ، والعادات والتقاليد، والحرف والصناعات : فتزداد تجاربهم من حيث لايشعرون ، ويفكرون فيما يفعلون ، ويرقى أسلوبهم الخطابى والكتابى باستعمال عبارات غيرهم فى تمثيلهم ، حتى يصير هذا الأسلوب أسلوبًا لهم ، وهم الذين يقومون بإعداد ملابس التمثيل ، ويتغلبون على ما يعترضهم من الصعاب ، فإذا غاب أحدهم وجدت فى الحال من يتقدم ليقوم بالواجب بدلًا عن أخيه ، ولا تسل عن مقدار سرورهم حينما يشعرون بالنجاح فى عملهم . وإذا أبدعوا تمثيل الرواية وجدت أعينا ناظرة ، وآذانا مصغية ، وعقولا يقظة منتبهة ، ونفوسا مستبشرة .

إنهم يتعلمون أكثر مما يتعلمونه بالطرق العادية والتدريس المعتاد ، وأحسن طريقة للتعلم البحث والاطلاع والتنقيب عما يميل إليه المتعلم . ودراسة النبات فى حقله خير من دراسته من نبات جُفِّفَ ، ثم حفظ بعناية ، ثم درس بطريقة الإسهاب فى الشرح والوصف ، وذكر خواصه ونوعه وفصيلته .

وإذا كلفت الطلبة مساعدة إخوانهم فى إعداد مناظر خاصة بالرواية ، أظهروا حبهم للتعاون ، وأعدوا ما كلفوا القيام به بعد البحث عنه ، وشعروا بالمسئولية ، واعتادوا الثقة بأنفسهم ، والتعاون مع غيرهم ، والانتفاع بمواهبهم . وكثيرًا ما يتسابق الطلبة فى البحث فى التراجم والكتب التاريخية والاجتماعية عما يريدون من الحقائق التاريخية والاجتماعية والخلقية ، عن حياة الأبطال ، وعظماء الرجال .

فبالطريقة التمثيلية لا يفر التلاميذ من الكتب الجافة ؛ بل يبحثون عنها ؛ للوصول إلى حقيقة من الحقائق ، أو حكم من الأحكام . وليس لديهم كتاب واحد للرجوع إليه ، ولكن لديهم كثيرًا من الكتب ؛ فهم يقرءون الكتب التى تتصل بموضوعهم ، ويختارون منها ما شاءوا ، ويجمعون ما يريدون من المذكرات ، ويقومون بترتيب المادة بعد اختيارها ، ويختارون ممثلين من بينهم ، ويختار لكل جزء من الرواية من يحسن تمثيل ذلك الجزء .

٧ – طريقة المشروع :

مؤسسة على نظرية « جون ديوى » الفيلسوف الأمريكى فى التفكير ، وقد اختار ديوى لتلك الطريقة خمس مراحل ، هى :

الشعور بالصعوبة أو المشكلة ، ومعرفة موضع الصعوبة أو المشكلة وتحديدها ، والإيحاء أو الإشارة إلى الحل الممكن ، والتفكير فى هذا الحل وفى طرقه والاستدلال على صحته ، والملاحظة أو التجربة للوصول إلى قبول الحل الموعز به أو رفضه .

وفى هذه الطريقة يشعر الطفل بالصعوبة والمشكلة والحاجة إلى التفكير فيها ،

ويعرف موضعها ، ويعمل للتغلب عليها بنفسه إذا أمكنه ، وإلا أوعز إليه بالحل ، ثم يترك ليفكر فيه بنفسه ، فيرسم خطة للحل ، ثم يأخذ فى اختيارها مستعينًا بتجاربه ومعلوماته السابقة ، ويستمر فى محاولته : حتى يصل إلى النتيجة الأخيرة .

فعلى طريقة المشروع يعود التلميذ الاعتماد على نفسه فى التفكير ، ويكلف البحث بنفسه عن الجواب ، مستعينًا بتجاربه السابقة على التغلب على الصعوبات التى تعترضه ، ولا يسمح لغيره بمساعدته إلا عند الضرورة القصوى ، وهى من هذه الوجهة تعده للحياة الاستقلالية ، ومواجهة المشكلات التى تتصل به فى هذه الحياة . وينصح ديوى بأنه يجب تعويد الطفل الاعتماد على نفسه فى التخلص من الصعوبات والمشكلات ؛ حتى يعد نفسه لكل حالة من الحالات التى تفاجئه فى الحياة ، فيتصرف فيها بعقله تصرفًا مملوءًا بالحكمة وحسن التدبير ، كما ينصح بأن تحدد البيئة التى فيها الطفل ، وتحدد الأمور التى يمكنه القيام بها بحيث تكون فى مستواه ، ثم يراقب ولا يرشد إلا عند الحاجة ، ويمنح مقدارًا كبيرًا من الحرية فى البيئة التى يعمل فيها .

فطريقة المشروع تعد طريقة للتفكير المستقل ، والتربية العقلية الاستقلالية . والقاعدة الجوهرية فيها أن أعمال الأطفال تدور حول مشروع أو مشروعات يختارونها بأنفسهم ، أو تعين لهم لتنفيذها ، والقيام بها بعد البحث فى الطرق المؤدية إلى ذلك، بدلًا عن جعلها محصورة فى موضوع سطحى يطالبون به ؛ كحفظ قاعدة من القواعد ، أو نظرية من النظريات .

وتحتاج طريقة المشروع إلى مهارة كبيرة من المدرس ؛ لأن عمل الأطفال هنا فردى يستدعى كثيرًا من العناية ؛ حتى يربى كل طفل تربية كاملة من كل وجهة : روحية وعقلية واجتماعية وجسمية ووجدانية . ولو اتبعت هذه الطريقة ، وسمح للتلاميذ ببعض الحرية فى اختيار أعمالهم ومشروعاتهم التى يرغبون فيها ، ويميلون إليها ، واجتهد المربى فى الانتفاع بمواهب كل تلميذ على حدة ، وتوجيهها إلى الطريق المستقيم الذى يصلح لها وتصلح له ، لاجتهد التلاميذ فى دروسهم ، وقاموا

بوجباتهم خير قيام ، وتقدموا فى أعمالهم . ولن يكون واجب المدرس حينئذ مقصورًا على إعداد المادة وإلقائها على التلاميذ ، وتكليفهم حفظها ، بل يشمل تحويل نشاط الطفل وتسييره فى مجراه الطبيعى ، وهدايته إلى الطرق الصالحة التى تمكنه الانتفاع بها علميا ، والسير معه بحسب مواهبه وقواه . ومن الممكن تعليمه المواد وإجادتها بالمشروعات ، التى يرغب فى القيام بها بدلا عن تعليمه إياها بالإكراه والتكرار ، قبل أن يشعر بالحاجة إليها ، اعتمادًا على أنه سيحتاج إليها فى المستقبل .

٨ – طريقة دلتون :

تنسب هذه الطريقة إلى المربية الأمريكية « هيلين باركهرست » . وقد قامت بتنفيذها فى سنة ١٩١٩ بمدينة (دلتون) بالولايات المتحدة ، فسميت الطريقة منذ ذلك الحين باسم المدينة .

والغرض منها تعليم التلاميذ مادة من المواد ، مع مراعاة الفروق الفردية ؛ وذلك بتقسيم الفرقة الواحدة إلى فصول متجانسة بحسب الذكاء ، وتكليف التلاميذ القيام بأعمال خاصة فى زمن معين ، وإعطائهم حرية البحث ، وتشجيعهم على القراءة والمراجعة بأنفسهم ، مع إرشاد أساتذتهم عند الحاجة ، وتعويدهم الثقة بأنفسهم من الصغر ، حتى يكونوا عمليين فى الكبر ، وبث روح التعاون والمساعدة فيما بينهم ، والسير بحسب مقدرة كل مجموعة منهم ؛ فلا يرهق الضعيف ، ولا يضاع وقت الذكى فى انتظار من هم أقل منه ذكاء .

وتتفق مبادئها مع نظام التعليم الفردى : ويمكن تطبيق هذه الطريقة فى كثير من المواد .

ومن هذه المبادىء :

– أن تشرك التلاميذ معك فى العمل ، وتعودهم البحث بأنفسهم والاستقلال فى التفكير .

– أن تقلل الطريقة التلقينية فى التعليم .

– أن تحول حجر الدراسة إلى معامل تعليمية ؛ ليقوم التلاميذ بالتجارب والتعلم فيها بأنفسهم .

– أن تربط الأفكار والتجارب بعضها ببعض ؛ كى يسهل التذكر.

– أن تعطى التلاميذ الحرية فى اختيار الطريقة التى توصلهم إلى النتيجة المنشودة ، من غير أن تتدخل فى شئونهم إلا عند الضرورة .

– أن تعودهم الدراسة التحليلية ، والبحث عن النتائج بأنفسهم ، وتترك لهم فرصة كبيرة من الوقت ؛ بحيث يستطيعون أن يقوموا بأعمالهم ، وينتهوا منها من غير أن يقاطعهم أحد ، ماداموا مشتغلين بأداء الواجب ، غير مقصرين فى أى عمل .

– أن يختص كل مدرس بمادة من المواد ، وحجرة من الحجر الدراسية .

– أن يراعى نوع التلاميذ ؛ ليعمل كل فرد بحسب مستواه العلمى والعقلى ، مشتركا مع الجماعة التى تناسبه .

ولنذكر مثلًا من التعيينات التى يطالب بها التلاميذ الذين يتبعون طريقة (دلتون) :

– ارجع إلى كتاب كذا فى مادة كذا .

– اقرأ الكتاب قبل أن تحاول الإجابة .

– إذا وجدت صعوبة فى بعض المفردات فاسأل عنها أحد الكبار من إخوانك ، أو ابحث عنها فى المعجم . وإذا لم تعرفها بعد البحث فارجع إلى كذا .

أى رجل أعجبت به فى الكتاب ؟ ولم أعجبت به ؟ اذكر بعض أعماله .

اكتب رواية قصيرة ، منتفعًا بأى فصل من فصول الكتاب ، أو اكتب موضوعًا لا يقل عن ثلاثين سطرًا عن أى حادثة تختارها ، أو أى شخص تميل إليه .

إن نظرة واحدة إلى هذا التعيين توضح أن التلميذ يقوم بكل شيء ، معتمدًا على نفسه فى البحث ، مستعملًا قواه العقلية ؛ حتى يعتاد قوة الحكم ، والثقة بالنفس ، والتغلب على الصعوبات التى تعترضه فى أثناء عمله ، وتربى لديه عادة النظام فى ترتيب الدروس وإعدادها، وفهمها والإجابة عنها ، ويحبب إليه الاطلاع

والقراءة ، والعلم لذات العلم . ومتى نجحنا فى تشويق التلميذ لعمله وترغيبه فيه ، سهل عليه النجاح ، لا فى الامتحان فحسب ، بل فى حياته العملية كذلك، وبهذه الوسيلة نشعر بأننا قمنا بإرشاده إلى أحسن الطرق فى التعليم ؛ بفتح السبل أمامه ، وتركه ليسير بنفسه فيها ، وإعطاء الفرصة فى استخدام عقله وفكره وذكائه ، وتنمية مواهبه ؛ حتى يستطيع فى المستقبل أن يقوم بعمل جليل ، أو اختراع مفيد ، أو تأليف كتاب نافع .

٩ – طريقة منتسورى :

ماريا منتسورى طبيبة إيطالية ، وتنسب إليها هذه الطريقة ، وهى منتشرة فى بعض رياض الأطفال بإنجلترا وأمريكا وإيطاليا ، وقد جربت فى بعض الرياض المصرية ، وهى تتفق مع نظام التعليم الفردى .

ترى منتسورى أن الغرض من التربية تربية الشخصية ، فقد أظهرت كثيرًا من الشجاعة فى محاولتها أن تشجع الطفل على أن يتعلم بنفسه ، ويعتمد على نفسه ، وقللت التدخل فى تربيته وتعليمه بقدر الإمكان ، فتلاميذها يتعلمون كيف يعيشون مع غيرهم ، وكيف يتعاونون معهم على العمل واللعب ، وكيف يعتمدون على أنفسهم فى أعمالهم . وأظهر شىء فى طريقتها لعبها التثقيفية والتعليمية التى بها يعلم الأطفال أنفسهم ما يجب أن يتعلموه فى مرحلة الطفولة ، من استعمال قواهم وميولهم ومواهبهم بمهارة فى الحركة والعمل ، ومعرفة مبادىء القراءة والكتابة والحساب .

ويترك الأطفال تحت مراقبة المرشدة ؛ كى يسيروا فى طريقهم وعملهم على حسب رغبتهم ، فى وقتهم الخاص بهم ، ويعطون الحرية فى اختيار أعمالهم ، وينقدون أنفسهم بأنفسهم .

ومن مبادىء منتسورى أن الفرد وحدة فى التعليم ، بخلاف الطرق القديمة التى تسير على نظام التعليم الجمعى ، الذى يعد الفصل وحدة فى التعليم .

ومن الممكن تلخيص مبادئها فيما يأتى :

– استقلال التلاميذ بأعمالهم ؛ فهم يعتمدون على أنفسهم ، ولا تتدخل المرشدة فى أعمالهم إلا عند الضرورة ، وتنتهز الفرصة التى يحتاج فيها الطفل إلى التعلم والإرشاد ، فتقوم بتعليمه وإرشاده .

– ليست هناك دروس توضع ، ولا جدول لأوقات الدرس ؛ فكل طفل يدرس على حسب رغبته ، ويلعب متى شاء ، باللعب التعليمية ؛ وتراعى أحسن الوسائل العلمية والعملية لتربيته تربية حقة .

– ليست هناك فصول مدرسية كالفصول العادية فى التعليم الجامعى ، تبدأ عملًا واحدًا فى وقت معين ، وينتهى منه فى وقت محدد .

– الباعث والمشجع على العمل لديها السرور بالنجاح ، والقيام كما ينبغى ، فلا ثواب ولا عقاب فى مدارسها ، ولا يشعر الطفل بأنه فى سجن ، بل فى روضة طبيعية عملية تعمل لتربية حواسه ووجدانه وعقله وجسمه وخلقه وشخصيته .

– كل طفل يقوم بعمل ما يريده ، وما يرغب فيه من الأعمال . وحينما يقبل بالمدرسة يرى جماعات صغيرة من الأطفال يلعبون ألعابًا مختلفة سارة ، فيشترك مع الجماعة التى يحبها ويميل إليها . وحينما يتعب من لعبة من اللعب يستطيع أن يستبدل بها غيرها .

– يجد الأطفال قماطر صغيرة تلائم أطوالهم ، ومقاعد مريحة خفيفة يمكنهم نقلها من مكان إلى آخر بسهولة ، كما يجدون زرابى صغيرة ، وضعت على الأرض ؛ ليجلسوا ويستريحوا ويتكئوا عليها ، متى شاءوا ذلك .

– لمنتسورى لعب تعليمية خاصة ، بها يستمال الأطفال لتربية حواسهم وعقولهم ، وعلى تلك اللعب يتوقف جزء عظيم من الابتداع والابتكار فى طريقتها .

وبهذه الطريقة يترك للأطفال الحرية فى اختيار أعمالهم ، ويشجعون على الاعتماد على أنفسهم ؛ فيصلون إلى درجة كبيرة من الابتكار ، وحب العمل ، والمثابرة ، والاعتماد على النفس ، ويتعلمون كيف يحترمون أنفسهم ، ويفكرون

فى غيرهم ، وتنمو فيهم عادة الجد والاجتهاد ، التى قلما تظهر فى الأطفال الذين يعملون بغير رغبة ، ويساقون إلى أعمالهم بالطريقة العادية فى التعليم الجمعى فى الحجر الدراسية .

ولحسن الصلة بين المرشدة وتلاميذها ، تجد المرشدة كثيرًا من الفرص لدراسة أطفالها ، ومعرفتهم وإصلاح عيوبهم الخلقية والاجتماعية . ومن المحال أن تعرف الطفل وبيئته ، ومواهبه وميوله ، والغرض من تربيته ، إلا إذا كنت على صلة تامة به ؛ فترشده إلى الطريقة المثلى ، فى الوقت الذى تسنح فيه الفرصة للإرشاد ، وبذلك تستطيع أن تنمى فيه العادات الحسنة ، وتبث فى نفسه الأخلاق الكاملة .

١٠ – طريقة دكرولى :

تنسب هذه الطريقة إلى المربى البلجيكى أوفيد دكرولى ، وتسير على مبادئ التربية الحديثة ، وقد عنى دكرولى بالناحية الجسمية ، والتربية العملية ، وتربية الحواس ، وتعويد التلاميذ الحركة ، والعمل برغبة ،والاعتماد على النفس ، ولم ينس الناحية العقلية والروحية والاجتماعية ؛ فالتلميذ يعنى بتربية الطيور والحيوان ، ويتمتع بكثير من الحرية ، ويتعلم فى أثناء اللعب ، وهو مملوء نشاطًا وسرورًا ؛ بحيث يقضى كثيرًا من وقته فى الهواء الطلق ، ويدرس المواد التى تلائم مقدرته العقلية ، وميوله الطبيعية ، وسنه المدرسية ، والمدرسة متصلة بالحياة كل الاتصال ؛ فالتلميذ يعلم للحياة ، ويدرس ليكون على صلة تامة بالحياة . وينحو دكرولى فى معهده إلى جعل فصول الدراسة تشبه المعامل والمصانع ، فى كل فصل منها عدد صغير من التلاميذ ، وفى معهده روضة للأطفال ، وقسم ابتدائى ، وآخر ثانوى .

وقد راعى (دكرولى) فى طريقته ومعهده المبادئ الآتية :

– استخدام الملاحظة :

بأن يلاحظ التلميذ ما يحدث أمامه ، وما يحيط فى المدرسة وخارجها ، ويستعمل حواسه ، ويشترك فى تربية الدواجن ، وتنظيم الحديقة وزراعتها ، والرحلات المدرسية .

– الانتفاع بالمعلومات :

التى يكسبها التلميذ فى أثناء التجربة والعمل ، وتدوين المعلومات وتنظيمها ، وتوضيحها بالرسم والتصوير .

– العناية باللغة والتعبير :

يعنى (دكرولى) باللغة كل العناية ، حتى يستطيع التلميذ التعبير عما فى نفسه من الأفكار بلسانه وقلمه ورسمه ، تعبيرًا لا صنعة فيه ولا تكلف . فالتلميذ يتعلم الرسم ، والغناء ، والقراءة ، والطباعة ، والموسيقا – وكلها من وسائل التعبير عما فى النفس – كما يتعلم الغزل والنسيج ، والنجارة ، والحياكة ، وصناعة التماثيل ، فهو يعنى بالناحية اللغوية عنايته بالناحية العملية .

– مراعاة ميول الطفل وبيئته :

فالطفل يجد من المواد ما يتصل بالبيئة والحياة ، وما يميل إليه ، وما يرغب فيه من عالم الحيوان ، أو النبات ، أو الإنسان ، أو الجماد .

– الاعتماد على النفس والتعاون :

من أهم المبادئ التى يسير عليها (دكرولى) فى معهده تعويد التلميذ الاعتماد على نفسه ، والتعاون مع غيره فى البحث والفهم والعمل ؛ فهو يعطيه الفرصة فى أن يجرب ، ويعمل ، ويرسم ويصور ، ويعمل نماذج ، ويقرأ أو يطلع ، ويبحث حتى يصل إلى الحقيقة .

ويقبل التلاميذ فى روضة الأطفال من السنة الخامسة من العمر ، ثم ينقلون إلى القسم الابتدائى ، ومدته ست سنوات ، ثم إلى القسم الثانوى ، ليمكثوا ست سنوات أخرى . وفى كل قسم من هذه الأقسام الثلاثة ما يلائم التلاميذ من المواد الدراسية التى يتصل بعضها ببعض كل الاتصال ، وتتعلق بالبيئة والحياة ، وتتفق مع المنطق والمبادئ الحديثة فى التربية وعلم النفس . وإذا أتم الطالب دراسته فى معهد (دكرولى) استطاع اللحاق بأية جامعة من الجامعات (البلجيكية) .

ويعنى (دكرولى) بالتربية الخلقية ، والتربية الوجدانية ، والتربية الاجتماعية ، عنايته بالتربية الجسمية ، والعقلية ؛ فهو يعمل لتربية شبان يحبون إخوانهم ، ويوقرون أساتذتهم ، ويقدرون الجمال ، ويتعاونون مع المجتمع : أجسامهم قوية ، وعقولهم مثقفة ، وعواطفهم سامية ، وأذواقهم سليمة ، وأخلاقهم كاملة ، وبعبارة موجزة يرمى للوصول إلى المثل الأسمى فى التربية .

لم ينس (دكرولى) التعاون مع البيت للوصول بالنشء إلى التربية الكاملة ، فهناك تعاون دائم بين المدرسة والبيت ، وبين المعلمين والآباء ، ويدعى الآباء للبحث مع المعلمين فى شئون الأبناء من حين لآخر .

وقد راعى (دكرولى) مقاييس الذكاء أو الاختبارات العقلية ، والحالة الصحية للتلاميذ عند توزيعهم على الفصول ؛ فضعاف الأجسام أو العقول يوضعون فى معهد سمى باسمه ، يدعى معهد (دكرولى) ، والعاديون من التلاميذ يوضعون فى فصول تلائمهم من النواحى الجسمية والعقلية والعلمية ؛ فيستفيد كل تلميذ من الدراسة ، ويوضع كل فرد فى الموضع الذى يلائمه ، ويستطيع المدرس أن يوجه انتباهه وعنايته إلى كل تلميذ ؛ فيعالج الضعيف ، ويقود القوى إلى العمل المنتج المستمر . ولا يجد المدرس صعوبة فى ذلك ؛ لأن عدد التلاميذ قليل فى الفصول . ومع مايجد التلميذ من عناية وتربية حقة لا تقل عن التربية الإنكليزية فى مدارس الخاصة – تبلغ مصروفات المدرسة خمسة عشر جنيها أو عشرين فى السنة تقريبًا . ولا عجب ؛ فقد روعيت البساطة فى المظهر ، وفى الأثاث ، وقلة التكاليف ، مع حسن الذوق والاختيار .

ولا يقتصر عمل التلميذ على الحفظ والقراءة والكتابة ؛ بل يشتغل بكثير من الرسم والتصوير ، والأشغال اليدوية ، وعمل النماذج وفلاحة البساتين ، والرياضة البدنية ، ودراسة الطبيعة التى تحيط به ، وإعداد الحديقة ، والبيع والشراء ، وقياس الأشياء . فدراسته نظرية عملية ، نظرية صباحًا ، وعملية بعد الظهر : دراسة للبيئة والطبيعة وما فيهما من حيوان ونبات ، ومعادن ، مبان وآثار ، وزراعة ، وصناعة ،

وحياكة ، وتجارة ، فالتلميذ يتعلم ويعمل ، ويلاحظ الأشياء ، ويعبر عنها بكل ما يستطيع من وسائل التعبير .

ومن المواد الإجبارية التى يجب أن يتعلمها التلميذ – ويجيدها المعلم – الطباعة ؛ فالكتب محدودة ، والتلميذ مطالب بوضع مذكرة له فى معظم المواد التى يدرسها ، والدروس التى يلاحظها ، والقيام بطبعها بعد أن يراجعها المدرس مراجعة دقيقة ؛ لينتفع بها التلميذ ، وينتفع بها غيره فيما بعد .

وقد اهتم (دكرولى) بالرحلات والأسفار ووصفها ، وتصوير ما يستحق من المناظر فيها ، وكتابة مايمكن أن يكتب عنها ؛ لتكون مادة للدراسة ، دراسة الأشياء كما هى فى عالم الطبيعة .

ولكل فصل فى المعهد ممثل من التلاميذ ، يمثلهم فى المحكمة المدرسية ، تلك المحكمة التى تعقد عند الضرورة ؛ للنظر فى معاقبة من يستحق العقاب من التلاميذ .

إن نظرة عامة إلى طريقة (دكرولى) تبين لنا أنه يعتمد فى طريقته على تربية الحواس ، وتقوية الملاحظة ، وتعويد التلميذ حسن التعبير ، والاعتماد على نفسه فى دراسة الطبيعة التى تحيط به ، ودراسة علمية ، متصلة بالحياة والبيئة كل الاتصال ، وإعطائه الحرية فى القول والعمل ؛ حتى تظهر ميوله ، وتقوى شخصيته ، ويستمر فى البحث وراء الحقيقة ؛ حبًا للحقيقة ، فيعمل ويبتكر ، ويخترع ، ويكون عمله أكثر من قوله ، وإقدامه أكثر من تردده ، ونشاطه أكثر من خموله .

١١ – التسجيلات الصوتية :

التسجيلات الصوتية ليست وسيلة من وسائل التدريس فحسب ، بل تتعدى ذلك لتصبح طريقة من طرق تدريس اللغة . « فهى تتيح الاتصال بأنواع مختلفة من النشاط اللغوى داخل المدرسة وخارجها ، كما تسمح بالتنوع والتغيير فى عرض المادة التعليمية وإعادتها عدد المرات اللازمة فى الوقت المناسب » . واستخدام التسجيلات الصوتية يساعد فى إعطاء النمذجة اللغوية ، وهذا النمذجة ضرورية فى

تدريب التلاميذ على الأنماط اللغوية السليمة فى القراءة الجهرية الممثلة للمعنى والمعبرة عن الانفعالات ، وفى إخراج الحروف من مخارجها ، وفى النطق الإملائى ، والضبط النحوى [١] ، وكذلك تساعد التسجيلات فى التدريس على المحادثة الوظيفية ، وفى الاستماع وتنمية عاداته « من استماع فى لطف وكياسة ، وفى دقة وانتباه ، وتكيف مع الحديث ، وفهم قبل إصدار الحكم عليه والاتفاق مع المتحدث أو الاختلاف معه ، وتعرف الهدف من الاستماع » [٢] . كما أن استخدام التسجيلات يزيد من دافعية المتعلم واستجابته لما يتعلمه من ألوان النشاط اللغوى ، ويؤدى إلى تثبيتها وتأكيدها لديه .

ويمكن أن تتسع مضامين التسجيلات لتشمل تقديم بعض المسرحيات الشعرية والنثرية ، ومقتطفات من روائع الأدب العربى على اختلاف عصوره ، والأحاديث والمناقشات والخطب ، وآيات القرآن الكريم المرتلة ، وأحاديث النبي الكريم ، وبعض مقتطفات من البرامج المذاعة فى الإذاعتين المسموعة والمرئية ، وبعض المكالمات الهاتفية بعد تسجيلها ، وبعض الأحاديث وألوان الحوار الطبيعى داخل المجتمع والبيئة ، وبعض نشرات الأنباء ،وأحاديث الملوك والرؤساء ، وأولى الأمر ، واستخدام المعامل اللغوية فى عمليتى التدريب على الإرسال اللغوى السليم والاستقبال الدقيق باستخدام نماذج من أداء المعلمين أو أساتذة الإلقاء بمعهد التمثيل أو بعض الطلاب الممتازين فى الخطابة والإلقاء .

١٢ - الصور المتحركة والثابتة :

تشكل طريقة الصور المتحركة والثابتة الأساس الحسى فى عملية التدريس ؛ فهى تعطى التلاميذ إمكانية التعرف بشكل محسوس وملموس لمضامين اللغة ،

---

(١) حسن شحاته . **تطور مهارات القراءة الجهرية فى مراحل التعليم العام فى مصر** . القاهرة : جامعة عين شمس ، كلية التربية ، رسالة دكتوراه ، (غير منشورة) ١٩٨١ ، ص ١٦٧

(٢) محمد صلاح الدين مجاور . **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية** . **الكويت** : دار القلم ، ص ٢٢٣ - ٢٢٥

والمعانى الحسية للألفاظ ومدلولاتها ، وبذلك يمكن أن يكون استخدام اللغة استخدامًا ناجحًا ، فاستيعاب الرموز اللفظية يتم بصورة ميسرة إذا ابتعد عن الحسية ؛ لذلك كان من الضرورى أن يلتفت المعلمون – خاصة فى المرحلة الابتدائية – إلى أهمية الأساس الحسى عند تدريس اللغة ، فهى تساعد فى وضع وتشكيل التصورات عند إدراك الظوهر المدروسة فى وظيفتها الاجتماعية . وطبيعة الطفل تتطلب الإيضاح ، فإذا حاولت تعليم الطفل كلمة غير معروفة ، فإنه سيبقى طويلا يتململ ، وعبثا تحاول ، ولكن اقرن تعليمك بالصورة ، وعلمه عشرين كلمة كتلك ، فإن الطفل سيتعلمها بكل سرور ؛ ذلك أن الطفل يربط عن طريق الصور بين الكلمة والتصوير المناسب لها ، والأطفال يفكرون بالأشكال والألوان والأصوات والإحساسات كما يقول أوشينكى ، ومن هنا تنبع أهمية التعليم بالصور . فإذا ازداد العمر الزمنى للتلميذ ، تعاظم دور الكلمة فى خلق التصورات والمفاهيم عنده ، وعن محيطه الموضوعى ؛ ولهذا تتم عملية تبديل الإيضاح المادى باللفظى .

وأنواع صور الإيضاح كثيرة ؛ فهى تشمل بجانب الصور السينما والتليفزيون والتسجيل والفيديو وآلات العرض . ويمكن الاختيار من هذه الأدوات ما يناسب الهدف من استخدامها ، هل الهدف تتبع ظاهرة معينة ، أو الحديث عن موقف معين ، أو التركيز على أصوات لصور محددة ، أو وضع أسماء لمسميات أو أسماء الأصوات ؟ وكل هذه الصور تعد مصدرًا لمعارف التلاميذ وتنمية للغتهم ، خاصة إذا تفاعل المتعلم والمعلم والصورة فى كل واحد .

وجدير بالذكر أن فعالية الفيلم السينمائى كبيرة جدًّا فى تثبيت المعلومات ، واختصار الوقت وزيادة العملية التربوية ، وتعديل العادات وتكوين الميول المرغوب فيها ، حتى قيل : إن الفيلم السينمائى الذى يشكل جزءًا من الدرس يكسبه نوعية جديدة .

أما التليفزيون فله عدد من المزايا يمكن أن تفيد فى التدريس : منها الخبرة الحية ،

والآنية ، والتجديد ، وتنوع أساليب العرض ؛ فحينما تعرض الصفحة المطبوعة عملًا أو حادثًا أو فكرة ، فهى تستخدم الرموز المكتوبة ، وهى تسجيل للرموز المنطوقة ، وهذه الرموز المنطوقة والكلمات ليست هى الأعمال أو الأحداث أو الأفكار ، بل علامات تدل عليها ، إنها شىء مجرد يرمز للأشياء نفسها ، والقارئ عليه أن يعرف هذه الرموز ، وأن يترجمها إلى مدلولاتها ، وبقدر معرفته للرموز ومدلولتها يكون توفيقه فى الوصول إلى الفكر أو الحديث الذى تريد أن تنقله الصفحة المطبوعة ، حتى إذا استخدمت الصورة تكون جامدة خالية من الحركة والحيوية . أما التليفزيون فإنه يعرض الفكرة أو الحادثة عن طريق الصورة الحية المتحركة ، وبذلك يكون تأثيرها أوقع وأثبت ، كما ينقل الحادث بمجرد وقوعه وفى مكان وقوعه . والصفحة المطبوعة تستخدم الكلمة المطبوعة فقط ، وقد تضيف إليها الصورة الثابتة ، أما التليفزيون فإنه يستخدم بالإضافة إلى ذلك الكتاب نفسه ، والتمثيليات والأفلام والزيارات والندوات والمناقشات والمشاهدات التوضيحية ، ويتصل بذلك استخدام المعينات البصرية والسمعية كالملصقات والخرائط والشرائح والرسوم والمسجلات الصوتية ، وهى أدوات أساسية فى العرض التليفزيونى ، تسهم فى تشويق التلاميذ ، وتزيد من فرص نجاحهم فى فهم الأفكار .

١٣ – الرحلات والزيارات المدرسية :

الرحلات والزيارات التى تقوم بها المدرسة سلوك هادف مقصود ومحدد ، فيه يدرك التلاميذ الظواهر موضع الدراسة فى ظروفها الطبيعية ، وعن طريقها تتكون لدى التلاميذ انطباعات وصور ذهنية راسخة . والإعداد لزيارة مدرسية يحتاج إلى تحديد لهدف هذه الزيارة معرفيًّا ووجدانيًّا ومهاريًّا ، وتعريف التلاميذ بداية بهذه الأهداف حتى يدركوا مايجب أن يفعلوا فى أثناء الرحلة من ملاحظة أو تسجيل ، وكذلك المعلومات التى يجب أن يجمعوها . وفى مكان الزيارة يستخدم رائد المجموعة ، سواء أكان المعلم أم المرشد السياحى أسئلة شفهية يوجهها إلى التلاميذ ، أو ملاحظات يزودهم بها إذا كان الوقت لا يسمح بتوجيه الأسئلة .

وقد تأخذ هذه الزيارة طريقها إلى المؤسسات الاجتماعية المختلفة التى تجمعها مع المدرسة بيئة واحدة ، أو مؤسسات أو مراكز نشاط اجتماعى أو دينى أو سياسى أو اقتصادى أو مؤسسات خدمات كمكتب الهاتف والبرق والبريد ، ودار الإصلاح ، ومخافر الشرطة والمطافئ ، ورجال المرور ، مع بيان ألوان النشاط اللغوى ، التى يمكن أن تستخدم فى كل منشط من هذه المناشط ، مثل : استخدام صيغة السؤال فى أماكن البيع والشراء ، وكيفية كتابة برقية أو رسالة أو تلكس ، أو استخدام الهاتف ، أو كتابة تقرير عن نشاط معين ، أو استدعاء رجال الانقاذ والأمن ، وما يستتبع ذلك من ألوان المحادثة الشفهية ، والتدريب على عادات الاستماع ومهارته ، والتعبير الوظيفى بألوانه ، والتعبير الإبداعى ، التى يمكن أن تعكس هذه الزيارات والرحلات . وبعد الانتهاء من الرحلة تعد التقريرات والملاحظات وتجمع النتائج وتحلل الأفكار ، والانطباعات ، وأنماط الجمل ، وأنواع الكلمات المستخدمة ، وقدرة هذه الجوانب اللغوية فى التعبير عن المعانى ، وكذلك كيفية كتابة الفقرات وكيفية تنظيمها ، والأخطاء اللغوية والإملائية ، ومهارات الخط التى تحتاج إلى تدريب .

ويمكن أن تستخدم الزيارات والرحلات كمدخل وظيفى للتدريس ، فيدرس المنشط اللغوى فى موقعه الطبيعى الحيوى داخل البيئة كما سبق أن عرضنا . كما يتمكن التلاميذ من تثبيت معارفهم عن طريق مايكونون من تصورات ذهنية ، وصور ثرية بالمعانى ، وما يكتسبون من عادات سلوكية ، ومهارات عملية واجتماعية ، وقيم خلقية ، وأفكار وخبرات متنوعة .

١٤ – القصة :

تعتبر القصة إحدى طرق التدريس ؛ فعن طريقها تقدم الأفكار والخبرات والتجارب فى شكل حى معبر مشوق جذاب مؤثر ، وعن طريقها نثرى المفردات اللغوية للتلميذ ، ونحببه فى القراءة ، ونزوده بالأساليب اللغوية السليمة ، والحوار الجذاب على اختلاف ألوانه .

وتحقق القصة للطفل الإمتاع والتسلية وتكوين الضمير ، ثم تنمية الخيال والقدرة على الابتكار ، كما أنها تعمل على تحقيق كراهية التعصب بأنواعه المختلفة ، وكراهية الخداع ، وتنمية المعلومات [١] . وتسهم القصة فى تزويد الطفل بحصيلة لغوية ، وفى زيادة سيطرته على اللغة ، وتنمى معرفته بالماضى والحاضر ، والبيئات والشعوب ، وتكسبه القدرة على الاتصال الناجح حديثًا وكتابة ، وتنمى ذوقه الأدبى . كما أن القصص من أنسب الوسائل للوصول إلى التلميذ واستصارة اهتمامه ؛ فهى تعرفه الخير والشر ، فتجذبه إلى الخير وتبعده عن الشر ، وتعرفه المعلومات وكيف يميز بين المعلومات السليمة والمعلومات غير السليمة [٢] .

وجدير بالذكر أن الأطفال يميلون إلى القصة ، ويتمتعون بها ، ويجذبهم مافيها من أفكار وأخيلة وحوادث ، فإذا أضيف إلى هذا كله سرد جميل ، كانت القصة قطعة من الفن الحبيب إلى التلاميذ .

والقصة تستخدم عند إثارة التلاميذ إلى الدرس ، بحيث تمهد له ، وترسم الإطار النفسى ، الذى يربط التلميذ بما يتضمنه الدرس من معلومات وقيم واتجاهات . كما تستخدم فى عرض محتوى المنهج فى نسق ونظام مؤثر وميسر . وقد تأتى القصة فى نهاية الدرس بهدف التطبيق ؛ لتكشف مدى ما حققه المعلم من أهداف ، كما تساعد القصة المدرس على تنويع طرق التدريس مثل طريقة المناقشة ، وطريقة تمثيل الأدوار ، وطريقة المشكلات ، وطريقة المشروعات ، وطريقة الوحدات .

وللقصة أنواع كثيرة منها : القصص الاجتماعى ، والشعبى والأسطورى ، والبوليسى ، والتاريخى ، والتعليمى ، والخيالى ، والدينى ، والعلمى ، والفكاهى ، والمغامرات ، والوطنى [٣] .

---

(١) كافية رمضان . **تقويم قصص الأطفال فى الكويت** . الكويت مطبعة حكومة الكويت : ١٩٧٨ . ص ١٤٨

(٢) سامى عزيز . **صحافة الأطفال** . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٠ . ص ١٠٣

(٣) محمود الشنيطى وآخرون : **كتب الأطفال فى مصر** (١٩٢٨ - ١٩٧٨) ، دراسة استطلاعية ، اليونيسيف ، ١٩٧٩

١٥ – الفريق المتعاون :

الاتجاه السائد فى التدريس هو أن يقوم المعلم بمفرده بالتدريس لعدد من فصول المدرسة يتناسب مع عدد الحصص التى يكلف تدريسها فى الأسبوع ، وعدد الحصص المخصصة للمادة التى يقوم بتدريسها أسبوعيا . وأدى ذلك إلى أن يستبدل بالمعلم الفرد فريق من المعلمين المسئولين عن القيام بتدريس المقرر الدراسى لعدد من الفصول . ويعتمد حجم هذا الفريق على طبيعة المقرر ؛ بحيث يتعاون أفراد الفريق فى وضع خطة التدريس ، والقيام بالتدريس ، وتقويم التلاميذ (١) .

وقد وضع كارل وصفًا لكيفية السير فى العمل وفق هذا الأسلوب كما يلى :

– ينظم الجدول الدراسى الخاص بالفريق ، بحيث يوحد الوقت المخصص لتدريس المقرر فى فصول العمل ؛ ليمكن تجميع التلاميذ معًا لتلقى محاضرة إذا لزم الأمر . وفى هذه الحالة يكون المعلمون تحت تصرف العمل الجمعى ، فيلقى أحدهم المحاضرة ، ويجهز الباقون أنفسهم للمناقشات وإعداد الامتحانات .

– يشترك المعلمون فى التخطيط للعمل الجماعى ، بحيث يختار أفضل من يلقى هذه المحاضرة أو تلك ، ومن يضع خطط المناقشات ، ثم من ينظم استخدام المكتبة ، ومن يقوم بإعداد الوسائل المعينة ، ومن يقوم بالتقويم .

– الغرض من المحاضرات العامة عدم تكرار مايقدم لكل فصل على حدة ، بحيث تقدم لجميع التلاميذ فى وقت واحد المعارف الجديدة ، فتوفر الجهد والوقت ، ثم ينقسم التلاميذ إلى مجموعات لمناقشة موضوعات المحاضرة أو لممارسة بعض المناشط .

وخلاصة القول إن العمل الجماعى يفيد فى إثراء خبرات وأفكار التلاميذ عن طريق تبادل خبرات المعلمين ، وتوفير جهودهم ، ووقتهم بعدم تكرار مايقومون به ، وقد يفيد العمل الجماعى فى سد بعض النقص فى إعداد المعلمين ، كما ينمى العمل الجماعى الجوانب العملية والمهنية للمعلمين .

---

(١) رشدى لبيب / **معلم العلوم : مسئولياته ، أساليب عمله ، إعداده ، نموه العلمى والمهنى** ، القاهرة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٣ ، ص ١٦٠

١٦ - التعليم البرنامجى :

يعتمد نمط طرق التدريس الشائع فى مدارسنا على المدرس الذى يدرس لأعداد كبيرة من التلاميذ ، ويستخدم إحدى الطرق التى سبق عرضها ، وبعض الوسائل التعليمية التى توضح فكرة غامضة ، أو تثبت معلومات قديمة ، أو جديدة توصل أحد المفاهيم ، وتعنى الأعداد الكبيرة بالضرورة زيادة التباين فى الفروق الفردية بين أفراد المجموعة الواحدة ، ولم يعد المدرس قادرًا على الاهتمام بكل تلميذ رغم إخلاصه فى عمله ، لأن طريقة التدريس المتبعة لا تحقق ذلك ؛ وبذلك اتجه المدرس إلى الفئة المتوسطة فى الفصل ، واتبع طريقة واحدة أدت - فى كثير من الأحيان - إلى تطرق الملل إلى نفوس التلاميذ الذين تزيد قدراتهم عن متوسط قدرات الفصل ؛ لأن مايقدمه المدرس لا يستثير اهتمامهم ، أو يتحدى قدراتهم ، وفى الوقت نفسه يشعر فريق من التلاميذ بعجزهم عن متابعة الدراسة وحاجتهم إلى عناية خاصة تتفق وقدراتهم المحدودة .

وظهرت الحاجة إلى رفع مستوى التعليم ، وإعطاء الفرد مزيدًا من العناية ، واتجهت الدعوة إلى التعليم الذاتى حيث يتم اختيار المدرس الجيد المتمكن من مهارات التدريس ومن مادة الدرس ، وتتم الاستفادة منه عن طريق تسجيل أدائه تسجيلًا صوتيًا على أشرطة ؛ حتى يمكن لكل طالب أن يتعامل مع هذه التسجيلات مباشرة ، فتتحقق العلاقة بين المدرس والتلميذ على أساس نسبة ١ : ١، كما تسمح هذه الطريقة لكل تلميذ بحرية اختيار الموضوع والوقت والتحكم فى سير عملية التعلم .ولا يقتصر الأمر على هذه التسجيلات المسموعة والمرئية ، بل أمكن تسجيل الدروس فى كتب تصاغ فيها المادة التعليمية بطريقة تختلف عن صياغتها فى الكتب المدرسية العادية ، وتسمح للتلميذ بقدر كبير من التجاوب والتفاعل مع المادة المعروضة ، وماصاحبها من توجيهات وتدريبات وتسمى البرمجة [١] .

---

(١) حسين حمدى الطوبجى : التعليم الذاتى ، مفهومه ، مميزاته ، خصائصه ، **تكنولوجيا التعليم**، العدد الأول ، يونيو ١٩٧٨ ، الكويت ، المركز العربى للوسائل التعليمية ، ص ٢٣ - ٢٤

ويقصد بالبرمجة ترتيب المادة العلمية فى سلسلة من الخطوات ، التى تساعد الطالب على التعليم الذاتى ، وذلك بإعطائه عددًا من البنود التى يجيب عنها بطريقة محددة ، وتعزز إجابته بالمعرفة الفورية للنتائج ، أى إن الطريقة أساسها الربط بين الوحدات أو البنود وبين الأسئلة . وطبيعى أن يسير كل فرد بسرعته الخاصة ، مما يعالج مشكلة الفروق الفردية ، وينقل فسلفة التربية من الاعتماد على المدرس إلى التركيز على فاعلية التلميذ .

وقد عرف التعليم البرنامجى بأنه ذلك النوع من الخبرة التعليمية ، حيث يأخذ مكان المعلم بالنسبة للتلميذ برنامج يقود التلاميذ ، خلال مجموعة من أنماط السلوك المحدد ، صممت ورتبت بحيث تجعل الاحتمال أكبر بأنه سيستجيب مستقبلًا بطريقة معينة ومرغوب فيها ، وبمعنى آخر فإن التلميذ سيتعلم ماصمم البرنامج من أجل تعليمه [١] .

ويمكن الاستنتاج بأن التعليم المبرمج استراتيجية فى التعليم الفردى ، يتفاعل فيها المتعلم مع برنامج تعليمى ، موضوع فى كتاب مبرمج أو آلة تعليمية يمكن أن يتداوله المتعلم ، فينقله من مستوى سلوك أولى سابق إلى سلوك نهائى لاحق ، انتقالًا تدريجيًا بالاعتماد على نشاط المتعلم ، والتقويم المستمر للنشاط . والنموذج العام الذى يسير عليه التعليم المبرمج هو تقسيم البرنامج إلى إطارات ، كل إطار يتكون من ثلاثة مكونات ، هى : المعلومات التى تعطى للطالب والتى تتبع بأسئلة ، واستجابة المتعلم عن الأسئلة ، وتعزيز إجابة المتعلم ، باطلاعه على النتيجة الصحيحة للإجابة .

وقد تكون البرامج خطية أو تفريعية : فالأول هو الذى يدعو إليه سكنر ، وهو الذى يسير خطوة خطوة فى صنف معين من المادة .. ولذلك سمى البرنامج الخطى . والثانى هو الذى ارتبط باسم كرادور ، ويسمى البرنامج المتفرع

---

(١) عبد الله فكرى العريان : « تفريد التدريس ، وإعداد المعلم لممارسته » **تكنولوجيا التعليم** ، المرجع السابق ، ص ٦٧

أو المتشعب ، ويستخدم إجابات متعددة البدائل ، وحينما يختار التلميذ الإجابة يتوجه إلى صفحة معينة فى الكتاب تتفق واختياره ، وتقود الإجابات الصحيحة إلى الخطوة التالية فى التعليم ، والتى تقدم بدائل جديدة . أما الإجابات الخاطئة فتقود إلى مكان آخر حيث يراجع التلميذ ما أخطأ فيه . وجدير بالذكر أن النوعين : الخطى والتفريعى يستخدمان سلسلة من الفقرات أو الجمل أو الرسوم أو الصور أو المسائل التى يختار منها المتعلم أو يبنى استجابة من عنده . ويرى كرادور أن التلاميذ الذين لم يهيئوا تهيئة كافية لابد لهم من العودة إلى المعلومات البسيطة ، ويجب أن يقفز التلاميذ الأكثر قدرة إلى الأماكن التى تناسبهم ؛ ولذلك فإن الكتب التى يؤلفها تقدم هذه السبل البديلة لتغطية المادة ، وتقدم البرامج الخطية الحديثة شكلًا من أشكال المراجعة للمحتاجين إليها ، كما تسمح بالقفز لمن يمتلكون الاستعداد لذلك .

وتقدم الآلات الحاسبة مرونة عالية فى هذا الشكل من التدريس يضمن السبل البديلة والأمثل المتعددة لمن يحتاج إليها . وهكذا فإن التعليم المبرمج ليس شكلًا واحدًا من أشكال البرمجة ، وليست مكائن التعليم نمطًا واحدًا من المكائن ، فبعض برامج التدريس بمساعدة الحاسب الآلى تتيح لكل متعلم الاختيار من بنك للمعلومات المناشط التعليمية ، التى تابعها من قبل متعلمون آخرون لهم خصائص مشابهة . واستخدم الحاسب الآلى لتفريع التلاميذ لمواد علاجية ، وذلك عندما يشير معدل الخطأ إلى ما يعادل ذلك ، كما يستخدم فى توجيه التلاميذ وإرشادهم أو التوصية بمقررات معينة للطالب على أساس استجابته لعدد من الأسئلة ، أو للتدريب لعدد كبير من التلاميذ . كما استخدمت الآلة الكاتبة المتحدثة بنجاح لتدريس القراءة والكتابة لأطفال المدن صغار السن ، كما توفر للطفل بيئة مضبوطة للغاية تستثمر غريزة حب الاستطلاع عند الطفل ؛ لتوجيهه إلى مناشط تعليمية مناسبة .

وجدير بالذكر أنه لا توجد آلة تعليمية - رغم أهميتها - توفر تدريسا كفئًا دون بنود سبق إعدادها إعدادًا جيدًا ، وتمت تجربتها واختيارها ؛ فالآلة فى جد ذاتها

لا تعلم ، فهى وعاء يضم البرنامج الذى يقوم بالتعليم ، والذى يعده معلمون أو أشخاص يتولون عملية التعليم .

١٧ – الفردى الإرشادى :

التدريس الفردى الإرشادى هو التعليم الذى يوجه إلى كل فرد على حدة ؛ بهدف تنمية شخصيته والوصول به إلى أعلى ما تسمح به قدراته واستعداداته فى البرنامج الذى أعد له . وهذا يعنى أن التدريس يتم على أساس فردى وبطريقة موجهة عند نقطة مناسبة لتحيل التلميذ الفرد فى البرنامج التعليمى ، وبأسلوب يجعل التلميذ الفرد يعمل ويتقدم من خلال خلايا تعليمية متتابعة ، وبمعدل تحدده إمكاناته الذاتية ، وعادات عمله الفردية ، وذلك لتمكن من أهداف التدريس المرغوب فيها . وكل هذا يتم فى حجرة الدراسة تحت إرشاد المدرس وتوجيهه . ويتطلب تفريد التعليم إعداد مواد تعليمية خاصة تناسب الأفراد الذين سيتعلمون فرديا .

ومن أهم مميزات هذه المواد التعليمية أنها تتكون من دروس صغيرة (موديولات) تقوم على أساس التعليم الذاتى ، وتحتوى على جميع المواد والتمرينات والاختيارات التى يحتاج إليها الطالب . وقد يحال المتعلم إلى مناشط خارجية وبعض المواد الأخرى ويتكون الموديول عادة من : هدف الأداء ، ومجموعة المواد والمناشط التعليمية ، وقد تكون متضمنة فى الموديول أو خارجه ، وطريقة يتبعها المتعلم للتقويم الذاتى ؛ ليعرف مدى تمكنه من الهدف ، ثم طريقة يتحقق بها المعلم من ناتج عملية التعليم .

ويزداد التركيز على المعلم فى التوجيه والتقويم والتشخيص والمراقبة [١] .

ويجب أن يتوفر فى برنامج التعليم المفرد : تفريد الأهداف بمعنى أنها تحدد فى سلوك فردى يحقق حاجات الطالب الفرد ، وتسمح للطالب بمتابعتها ؛ لأنها

---

(١) طاهر عبد الرازق « نماذج من التعليم المفرد » **التربية الجديدة** ، العدد العشرون ، اليونسكو ١٩٨٠ ، ص ٢٩

أهداف مرنة . وتفريد التقويم بمعنى أنه لابد أن ينسجم مع الأهداف ، وأن يقوم السلوك المكتسب بجميع أنواعه ، وأن يستمر التقويم فى أثناء التعلم ، وقد يترتب على التقويم إجراء تغييرات فى البرنامج التعليمى ، وتفريد مسالك التعليم على اعتبار أن لكل طالب مسلكا للتمكن ، ويحدد مسلك تعلم الفرد عن طريق تحليل أسلوبه فى التعلم ، وهذا الذى يسمح له باكتساب المعارف والخبرات وفقًا لمعدلات مسلكه وتمكنه ، وتفريد الجدول الزمنى للدارسة ، بحيث يكون مرنًا يسمح لكل طالب بأن يتقدم فى دراسته ، ويصل إلى مستوى التمكن وفقًا لمعدل خطوه الذاتي . ثم تفريد المرافق بحيث تمكن الطلاب من أن يعملوا فرادى ، ومن هذه المرافق مراكز التعلم المزودة بالمعدات [١] .

وهناك عدة شروط يجب أن تتوفر لتحقيق الجودة فى هذا النوع من التعليم ، منها : تحديد الأدوار والمسئوليات التى يقوم بها كل عضو فى المدرسة ، بحيث يشعر بدرجة عالية من الرضا الشخصى ، وأن يحقق ذاته مهنيًا ، ومنها اتخاذ القرارات الجماعية لتضمن احترام كل فرد ، فيشارك المدرسون وأولياء الأمور والتلاميذ مدير المدرسة فى اتخاذ القرارات .

ومنها التقدم المستمر للتلميذ ، فتكفيه مع سرعته فى التعلم وخصائصه الفردية ما يقتضى استخدام نوعيات مختلفة من المناشط التعليمية مع مختلف الأفراد ، وتقديم مواد تعليمية عالية الجودة مطبوعة أو سمعية بصرية ، ومنها التعليم الشخصى ، وهو التعليم المكيف لحاجات الأطفال الفردية باعتبارهم أشخاصًا ؛ ففى هذا النوع من التعليم يكون الدارس اعتبارًا إيجابيًا لذاته إلى جانب ضبط النفس والمسئولية الشخصية والاجتماعية ؛ لأن المشكلات التى تنشأ سوف تشكل الشروط المنشطة للخبرات التعليمية ، التى تنهض بنمو الشخصية . ومن شروط جودة التعليم الفردى الإشادى أن يدخل النشاط فى التعليم ؛ لأن المشكلات التى تنشأ سوف تشكل الشروط المنشطة للخبرات التعليمية ، التى تنهض بنمو

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٣

الشخصية . ومن شروط جودة التعليم الفردى الإرشادى أن يدخل النشاط فى التعليم ؛ لأن المعارف والمهارات تحتاج إلى رغبة المتعلم ونشاطه فى التعليم حتى يتمكن منها ؛ لأن الأطفال لايملكون المفاهيم والمبادئ الضرورية للدراسة التجريبية . ومن الشروط التقويم المتصل للأهداف التعليمية ؛ بحيث يتمكن الدارسون من معرفة مبلغ تحصيلهم للأهداف وإحساسهم بالنجاح الدائم ، فالتقويم هنا يقع قبل التدريس ، وفى أثنائه ، وبعد التدريس ، وبذلك يوفر معلومات للمدرسين والتلاميذ والآباء .

ومن شروط التعليم الفردى الإرشادى الجيد بعد ذلك كله حماسة الوالدين ومساندة المجتمع والسلطات التعليمية ، فهم يتبادلون المعلومات ويتخذون القرارات الخاصة بتعليم التلاميذ ، فالمدرسون يعرفون توقعات الآباء وغيرهم من أعضاء المجتمع لصالح مستقبل التلاميذ ، فإذا كانت التوقعات بعيدة عن الموضوعية يجب تعديلها .

١٨ - الاكتشاف الموجه :

الاكتشاف هو عملية تنظيم المعلومات بطريقة تمكن المتعلم من أن يذهب أبعد من هذه المعلومات ، أو هو الطريقة التى يتم فيها تأجيل الصياغة اللفظية للمفهوم أو التعميم المراد تعلمه حتى نهاية المتابعة التعليمية ، التى يتم من خلالها تدريس المفهوم أو التعميم ، أو هو محاولة الفرد للحصول على المعرفة بنفسه ، فهو يعيد لنا المعلومات بهدف التوصل إلى معلومات جديدة ، فالتعلم بالاكتشاف هو سلوك المتعلم للانتهاء من عمل تعليمى يقوم به بنفسه دون مساعدة من المعلم .

ومعنى ماسبق أن هناك نوعين من الاكتشاف : الاكتشاف ، والاكتشاف الموجه . وكلاهما طريقة لحصول الفرد على المعلومات بنفسه .

بيد أن النوع الثانى يدخل فيه التوجيه بصورة أكثر وضوحًا ، فكأن الفرق الأساسى هو مقدار المساعدة والتوجيه التى يقدمها المعلم للمتعلم ؛ لأن الاكتشاف البحت لا وجود له فى عملية التدريس ، فهو ضرب من التعلم الذاتى ، أما فى المدرسة ، فلابد أن يكون الاكتشاف فيها موجهًا لوجود المعلمين .

والاكتشاف الموجه كطريقة للتدريس له مزايا متنوعة ، منها : زيادة الكفاءة الذهنية للفرد المتعلم ، وإحساس الفرد بأنه منجز عندما يقوم بعملية الاكتشاف ، والاكتشاف يساعد على تخزين المعلومات بطريقة يسهل استرجاعها ، كما تدربه على القيام بالاكتشاف نفسه . كما أن الفرد الأكبر سنًّا ، والذى يتوفر لديه يسر لغوى ، وحصيلة معرفية ، وخبرات ناجحة فى مجال التجريد والعلاقات ذات المعنى بين المجردات - يستطيع أن يتعلم بأسلوب الاكتشاف الموجه فى يسر وسهولة . ويساعد الاكتشاف الموجه التلميذ فى تطبيق القاعدة التى يتوصل إليها على أمثلة واقعية ، وتحويل البيانات التى يدركها إلى صورة تناسب التعميم أو القاعدة . ويدخل الاكتشاف فى حل المشكلات ؛ لأن التلميذ الذى تدرب على أسلوب الاكتشاف يستطيع أن يفهم القاعدة ، وأن يجعلها قابلة للاستخدام ، حيث يطبقها على حالات جديدة ، وفى تحليل موقف مشكل ؛ بغية الوصول إلى حل . وخطوات حل المشكلة ، ابتداء من الشعور بالمشكلة إلى تحديدها ، فاقتراح الحلول ، فجمع البيانات ، والتأكد من سلامة أحد الحلول تميل إلى تغليب أسلوب الاكتشاف على أسلوب التلقى ، وأسلوب المبادأة على التبعية . والتلميذ يتعلم عن طريق الاكتشاف ما يساعده على أن ينقل مايتعلمه فى المدرسة إلى مواقف حياته المستقبلة خارجها . ويمكن أن نتوقع انتقالًا أكبر لأثر التعلم إذا استطاع التلميذ أن يتوصل من خلال مواقف التعليم إلى القواعد التى تحكمها . ولا شك أن التلميذ حينما يتعلم بالاكتشاف تتاح له خبرات منوعة تمكنه من استخلاص القاعدة ومن استخدامها فى سياقات عديدة . يضاف إلى كل ماسبق أن التعلم بالاكتشاف يعزز قدرة الفرد على التعلم بنفسه وتجديدها ، ويزيد من تمكنه من نقل ما يتعلم إلى ما يستحدث من مواقف . والحق أن أفضل طريق لضمان أثر ما يتعلمه الفرد إلى ما يطرأ من مواقف ، هو اكتسابه طرق التحصيل الذاتية . وطريقة الاكتشاف من أكثر هذه الطرق أهمية وحيوية ، ومن مزايا التعليم بالاكتشاف أنه يثير حماس التلميذ ويستحوذ على اهتمامه وميله .

فالتلميذ الذى تتركز دوافعه حول تحقيق ذاته يجد شعورًا أقوى لتقدير نفسه عندما يكتشف حقيقة أو قاعدة دون مساعدة الآخرين . وهذا الشعور لا يجده

عندما يحفظ قاعدة أو يسمعها من آخرين . والتعلم بالاكتشاف فوق كل ماسبق يستخدم فاعلية دافع التواد والصداقة ؛ لأن الآباء والمعلمين يقدرون التلميذ الذى يتعلم بنفسه .

وهناك عدة أنواع للاكتشاف الموجه ، منها : الاكتشاف الاستقرائى ، والاكتشاف الاستدلالى ، فالقاعدة يتم اكتشافها عن طريق دراسة مجموعة من الأمثلة النوعية ، ويقوم التلميذ باكتشاف القاعدة ، ويوجهه المدرس فى استقراء السمات المشتركة لهذه الأمثلة ، وصولًا به إلى القاعدة التى تعطى الصياغة اللفظية فى نهاية الدرس لا فى بدايته ، أما الاكتشاف الاستدلالى فيبدأ بمجموعة تعميمات لها صلة بالتعميم المراد اكتشافه ، ثم أمثلة نوعية للتعليم المكتشف . ونعتقد أن كلا النوعين متداخلان فى استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه فى عملية التدريس . وهناك الاكتشاف القائم على المعنى ، والاكتشاف غير القائم على المعنى : فالأول يضع التلميذ فى موقف مشكل يتطلب حل مشكلة ما ، ويشارك التلميذ مشاركة إيجابية فى عملية الاكتشاف ، وهو على وعى وإدراك لما يقوم به من خطوات ولما يشير إليه المعلم من إرشادات وتوجيهات ، أما الاكتشاف غير القائم على المعنى ففيه يوضع التلميذ فى موقف مشكل أيضًا تحت توجيه المدرس ، ويتبع إرشادات المدرس دون فهم لما يقوم به من خطوات ، بل عليه أن ينفذ الأسئلة دون أن يفهم الحكمة فى تسلسلها أو فى مغزاها .

١٩ – حل المشكلات :

يكتسب الطلاب مجموعة من المعارف النظرية ، والمهارات العملية ، والاتجاهات المرغوب فيها فى أثناء الحياة المدرسية ، كما أنه يجب أن يكتسبوا المهارات اللازمة للتفكير بأنواعه وحل المشكلات ؛ لأن إعداد الطلاب للحياة التى يحبونها والحياة المستقبلة لا يحتاج فقط إلى المعارف والمهارات العملية كى يواجهوا الحياة بمتغيراتها وحركاتها السريعة ومواقفها الجديدة المتجددة ، بل لابد لهم من اكتساب المهارات اللازمة للتعامل بنجاح مع معطيات جديدة ومواقف مشكلة لم تمر بخبراتهم من قبل ، ولم يتعرضوا لها .

وتدريب الطلاب على حل المشكلات أمر ضرورى ؛ لأن المواقف المشكلة ترد فى حياة كل فرد ، سواء فى مناشط مدرسية أو خارج المدرسة .

وحل المشكلات يكسب أساليب سليمة فى التفكير ، وينمى القدرة على التفكير التأملى ، كما أنه يساعد الطلاب على استخدام طرق التفكير المختلفة ، وتكامل استخدام المعلومات ، وإثارة حب الاستطلاع العقل نحو الاكتشاف . وكذلك تنمية قدرة الطلاب على التفكير العلمى ، وتفسير البيانات بطريقة منطقية صحيحة ، وتنمية قدرتهم على رسم الخطط للتغلب على الصعوبات ، وإعطاء الثقة للطلاب فى أنفسهم ، وتنمية الاتجاه العلمى فى مواجهة المواقف المشكلة غير المألوفة التى يتعرضون لها .

ويعرف أسلوب حل المشكلات عدة تعريفات ، منها : أن حل المشكلات هو سلوك ينظم المفاهيم والقواعد التى سبق تعلمها بطريقة تساعد على تطبيقها فى الموقف المشكل الذى يواجه المتعلم . وبذلك يكون المتعلم قد تعلم شيئًا جديدًا هو سلوك حل المشكلة ، وهو مسنوى أعلى من مستوى تعلم المبادئ والقواعد والحقائق . ويعرف حل المشكلات على أنه النشاط والإجراءات التى يقوم بها المتعلم عند مواجهته لموقف مشكل ؛ للتغلب على الصعوبات التى تحول دون توصله إلى الحل .

ومعنى ذلك أن سلوك حل المشكلة يتطلب من المتعلم قيامه بنشاط ومجموعة من الإجراءات ؛ فهو يربط بين خبراته التى سبق له أن تعلمها فى مواقف متنوعة وسابقة وبين ما يواجهه من مشكلة حالية ، فيجمع المعلومات ، ويفهم الحقائق والقواعد ، وصولًا إلى التعميمات المختلفة .

ومعنى ذلك أن سلوك حل المشكلات يقع بين الإدراك التام ، وعدم الإدراك التام : إدراك تام لمعلومات سابقة ، وعدم إدراك تام لموقف جديد معروض أمامه يمكن أن يستخدم فيه ما لديه من معلومات ومهارات ، وأن ينظم خبراته ومعلوماته السابقة ؛ ليختار منها ما يطبقه فى الموقف المشكلة الجديد الذى يواجهه .

وتدريب الطلاب على أسلوب حل المشكلات يتطلب تعريضهم لمشكلات ترتبط بما يدرسونه من مواد مختلفة ، أو لمشكلات تتصل بالحياة المدرسية وغير المدرسية داخل بيئاتهم . وبداية تجدر الإشارة إلى أنه ليس هناك اتفاق على مفهوم المشكلة ، فما هو مشكلة لشخص ما فى وقت ما قد لا يكون كذلك للشخص نفسه فى وقت آخر ، كما أن الأمر يتوقف على الفرد نفسه فى قبوله ما يطرح عليه من مشكلة : أيسعى لحلها أم لا . يضاف إلى ذلك أن ما يعتبر مشكلة بالنسبة للبعض ، قد لا يعتبر كذلك بالنسبة لغيرهم ، فبيان وجه من أوجه الجمال فى قصيدة شعرية لا يعتبر مشكلة بالنسبة لطالب سبق له أن مر بهذا الموقف ؛ حيث إنه يصل إلى هدفه دونما مشقة ، فى حين يعتبر هذا الموقف مشكلة بالنسبة لطالب آخر فهو يحتاج إلى استحضار خبراته الأدبية السابقة ، والقيام بالتفكير فى مهارات التذوق الأدبى ، وقواعد النقد الأدبى المرتبطة بالنص الأدبى المعروض أمامه ، ثم الانتقاء من هذه وتلك مايمكن تطبيقه فى هذا الموقف الجديد ؛ وصولًا إلى الحل المنشود ، ومعنى ذلك أن هناك شروطًا يجب توافرها فى الموقف المشكل ، من أهمها :

- هدف محدد أمام المتعلم يسعى إلى تحقيقه .
- صعوبة تواجه المتعلم وتحول بينه وبين تحقيق هذا الهدف بسلوكه المعتاد .
- رغبة لدى المتعلم لاجتياز هذه الصعوبة لتحقيق الهدف ، عن طريق بذل نشاط غير عادى .

وهناك عدد من الخصائص تستخدم عند الحكم على جودة المشكلة التى تعرض على الطلاب ، منها : أن المشكلة الجديدة هى التى تضع المتعلم فى موقف يتحدى مهاراته ، وذات ألفاظ مألوفة بالنسبة له ، وأنها تتضمن معلومات أو بيانات زائدة عن الحاجة أو أقل من المطلوب ، كما أن العمليات التى تتضمنها يجب أن تناسب المستوى المعرفى للتلاميذ ، وأن تثير المشكلة دافعية المتعلم ، وألا تفقد المتعلم الثقة فى نفسه أو تحبطه بأن تكون لغزًا ، وأن تكون ذات معنى للمتعلم ؛ بحيث تنمى مفاهيمه ومعلوماته ومهاراته ، وأن تتضمن أشياء حقيقية يألفها المتعلم .

وتعليم الطلاب حل المشكلات ليس بالأمر الهين مثل تعليمهم بعض المفاهيم أو المعلومات أو المهارات ؛ لأنه ذو طبيعة مركبة من عوامل متشابكة ومتداخلة ، منها : الدافعية ، والاتجاهات ، والتدريب ، وتكوين الفروض ، واللغة ، وانتقال أثر التعليم ، وعدم وجود محتوى محدد للتدريس فى ضوئه ، أو طريقة عامة تستند إلى خطوات مبرمجة يلتزم بها المتعلم لحل المشكلة التى أمامه . غير أن مايحققه حل المشكلات من أهداف تربوية يجعلنا نقبل على تدريب الطلاب عليه . وإذا كانت السباحة تعلم عن طريق ممارسة السباحة .. فإن حل المشكلات يعلم عن طريق حل المشكلات ؛ ولكى يتم تعليم طلابنا حل المشكلات بفعالية يمكن الاسترشاد بهذه المجموعة من الأسس التى استخلصها أحد البحوث التى أجريت فى مجال حل المشكلات .

وهذه الأسس أو المتطلبات هى :

إعطاء فرصة الوقت الكافى للطلاب :

يحتاج الطالب إلى وقت كاف ؛ ليفكر ويتأمل فى الأسئلة الموجهة له ، حيث إن الإجابة السريعة والسطحية لا تؤدى إلى تحسين قدرة الطالب على اكتساب أساليب تفكير صحيحة ؛ لأن حل المشكلات ليس مباراة للسرعة بين التلاميذ ، ويمكن أن ينشغل المعلم بعمل آخر تاركًا الوقت الكافى للتلاميذ ؛ كى يحللوا المشكلة فى أناة ، أو يطلب منهم أن يقدموا الحل فى وقت آخر .

السماح بعرض الأفكار ولو بدت خاطئة :

يتبادر إلى ذهن الطالب عدد من الإجابات ، التى يتصور أنها ممكنة بعد عرض السؤال عليه ، ثم يختار من بين هذه الإجابات مايناسب السؤال بعد أن يختبر صحتها . ويترك الطلاب أحرارًا لاختيار صحة أفكارهم وعرضها ، حتى لو بدت غريبة أو بعيدة عن الصواب ؛ لأن هذه الأخطاء قد تكون الطريق إلى التفكير الصحيح . والمعلم عليه أن يناقش هذه الأخطاء ، وهو بذلك يعطى الطالب فرصة أخرى للتأمل والتفكير ، دونما يوقفه عن التفكير .

إدارة المناقشة بصورة معتدلة :

يعرض الطالب فكرته ويشرحها أمام زملائه ، ويوضح أفكاره ؛ وصولًا إلى حل المشكلة . وعلى المعلم أن يتنبه إلى من لا يشارك من الطلاب ، ومن يحاول أن يستأثر بوقت الحصة مناقشًا . ودور المعلم هنا أن يدفع هؤلاء ، ويمنع هؤلاء ، حتى يترك الفرصة كافية أمام جميع الطلاب .

توفير المشكلات المناسبة :

يوفر المعلم عددًا من المشكلات التى تحتاج إلى مناشط وإجراءات تحفز الطلاب على التفكير ، وتناسب المحتوى الذى يقوم بتعليمه ، وتتوفر فى هذه المشكلات خصائص المشكلة الجيدة ، ويفضل أن تكون واقعية مما يعيشه الطلاب داخل المدرسة أو خارجها ، وأن يستثير المعلم دافعية الطلاب نحو الحل .

العمل الجماعى والفردى فى حل المشكلات :

يمكن أن يتم حل المشكلات بأسلوب جماعى ، حيث يوفر للطلاب بيئة تناسب طبيعة المشكلات ، وتفاعل مجموعة من الطلاب ينتج مجموعة أكبر من الفروض والأفكار. غير أن خبرة المجموعة لا تنتج طلابًا أكثر نجاحًا فى حل المشكلات عما لو اتبع أسلوب العمل الفردى فى الحل . والعمل الفردى يساعد فى الاعتماد على النفس، والثقة فى النفس ، والاستقلال فى اتخاذ القرار ، كما أن أسلوب العمل الجماعى يحتاج إلى وقت طويل قد لا يناسب وقت الحصة ، كما يحتاج إلى سيطرة من المعلم ، وضمان بفعالية وإشراك جميع طلاب المجموعة الواحدة فى الحل المشترك . ويمكن للمعلم أن يستخدم العمل الجماعى والعمل الفردى معًا فى حل المشكلات ، ليضمن مزايا الأسلوبين .

---

* محبات أبو عميرة : تجريب استخدام استراتيجيتى التعلم التعاونى الجمعى والتعلم التنافسى الجمعى فى تعليم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة . **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس** . - العدد ٤٤ (أغسطس ١٩٩٧) ص ص ١٩٣ - ١٩٧.

٢ – التعلم التعاونى * :

يعد التعلم التعاونى من الاستراتيجيات الحديثة التى تهدف إلى تحسين وتنشيط أفكار التلاميذ الذين يعملون فى مجموعات ، يعلم بعضهم بعضًا ، ويتحاورون فيما بينهم ؛ بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسئوليته تجاه مجموعته ، إضافة إلى أن استخدام هذه الاستراتيجيات يؤدى إلى تنمية روح الفريق بين التلاميذ مختلفى القدرات ، وإلى تنمية المهارات الاجتماعية ، وتكوين الاتجاه السليم نحو المواد الدراسية .

إن التلاميذ الذين يعملون فى مجموعات عملًا متعاونًا يستطيعون السيطرة على المواد التعليمية بصورة أفضل من التلاميذ ، الذين يعملون بصورة منفصلة ، كما أنهم يتقبلون زملاءهم المتأخرين دراسيًا ، وقد تم تحديد أربعة عناصر أساسية للحصول على تعلم تعاونى مثمر ، هى : أولًا : الاعتماد الداخلى الإيجابى الذى يتحقق من خلال الأهداف المتبادلة وتقسيمات العمل ، وتقسيم المعرفة بين الأعضاء ، وتكليف الطلاب وإعطاء المكافأة ، وثانيا : التفاعل المباشر بين الطلاب ، وثالثا : التأكيد على التمكن الفردى من التكليفات ، ورابعًا : الاستخدام السليم للمهارات الفردية والجماعية .

ومعنى ذلك أن التعليم عملية اجتماعية ينمو فيها الطالب من خلال تفاعلاته مع الآخرين ، وتعرفه أفكار الآخرين . فمن المرغوب فيه أن يكون جو الفصل اجتماعيًا سليمًا ، لا فرديًا انعزاليًا ، وبالتالى فإن أدوار المعلم الرئيسية هى إتاحة الفرصة الكافية لجميع الطلاب للمشاركة ، والعمل كل حسب قدراته وإمكاناته من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة ، ويمكن أن يعمل أفراد المجموعة فى أزواج أو معًا بحيث تسعى كل مجموعة لإنجاز العمل المطلوب منها بالتعاون بين أفرادها ، من أجل تحقيق هدف مشترك أو هدف عام ، يتم التوصل إليه من خلال الاعتماد المتبادل .

والتعلم التعاونى هو نوع من التعلم يتضمن تدريبات حسية وحركية فى نشاط اجتماعى ، وتفاعل يعلم فيه الأفراد بعضهم بعضًا ، وهو تعلم ينتفع فيه الجميع على حد

سواء ، والعلاقة الاجتماعية بين أطراف التعلم ليست علاقة محصورة فى دائرة التعلم فحسب ، بل إنها أكثر اتساعًا بحيث تتناول ما قد يعترض المتعلم من مشكلات حياته ، فكلما كانت أنشطة التعلم اجتماعية ، كانت أفضل من الأنشطة الفردية .

وكما اتضح من عرض أهم الدراسات فى مجال التعلم التعاونى التى تناولها بعض الباحثين والتربويين أن هذا النوع من التعلم له أثاره وفوائده على التحصيل وعلى جوانب مختلفة من شخصية المتعلم ، وفى هذا الصدد يشير « مانج » إلى أن التلاميذ فى التعلم التعاونى لهم أسس تعزيزية (تكافؤ المجموعة حسب أداء أفرادها) كما أن لهم مهمات تعاونية خاصة تتطلب من أفراد المجموعة أن يعملوا على تحقيق الهدف النهائى فيه . وبدلا عن المنافسة على تحصيل الدرجات فإن التلاميذ يساعد بعضهم بعضًا فى التعلم ، فى حين أن التعلم التنافسى الفردى يولد نوعًا من الأنانية والتعصب للآراء .

وهناك مجموعة من استراتيجيات التعلم التعاونى ، من أهمها :

١ - دوائر التعلم (التعلم التعاونى الجمعى) Circles of Learning

فى هذه الاستراتيجية يعمل التلاميذ معًا فى مجموعة ليكملوا منتجًا واحدًا يخص المجموعة ، ويشاركون فى تبادل الأفكار ، ويتأكدون من فهم أفراد المجموعة للموضوع . وقد وضع جونسون كتابًا عن دوائر التعلم ، يشتمل على خطوات متعددة على المعلم أن يراعيها عند استخدامه هذه الاستراتيجية . وهنا يحدد المعلم الأهداف التعليمية التى من المتوقع أن يحققها التلاميذ بعد دراسة أحد الموضوعات ، ويوزع التلاميذ على مجموعات صغيرة بحيث يتراوح عددها ما بين (٣ - ٥) تلاميذ تعتمد على التفكير المنطقى والعلاقات الاستدلالية ، شريطة أن تكون هذه المجموعات غير متجانسة .

وفى استراتيجية التعلم معًا (دوائر التعلم) يوجه المعلم التلاميذ إلى الجلوس على شكل دائرة ، حتى يحدث أكبر قدر من التفاعل والانسجام بينهم أثناء التعلم ، ثم يحدد المهام التى سوف يتعلمونها فى ضوء الأهداف التعليمية ، التى وضعت مسبقًا ويحدد أيضًا الخبرات السابقة (المفاهيم والعلاقات والنظريات .. إلخ) ذات العلاقة بتعلم الموضوع الجديد .

وفى دوائر التعلم يطلب المعلم من التلاميذ فى كل مجموعة تقديم تقرير موحد أو حلول لمشكلة ما فى نهاية التعلم ، ويوجه التلاميذ داخل المجموعات إلى التعاون المتبادل بينهم ؛ بحيث لا يتوقف التعاون عند كل مجموعة على حدة ، بل يمكن لأى مجموعة انتهت من حل التمرينات أن تساعد بقية المجموعات الأخرى فى الفصل أو المعمل أو المكتبة .. الخ .

٢ – عمل التلاميذ فى فرق Students Teams Achivement Division (STAD)

فى هذه الاستراتيجية ، يتم تقسيم التلاميذ إلى فرق بحيث يتكون كل فريق من أربعة أعضاء غير متجانسين تحصيليا بحيث يدرس أعضاء كل فريق موضوع تعليمى معين يستغرق زمن الحصة الدراسية بحيث يساعدون بعضهم ويتعلمون معًا ، ثم يتم تقسيمهم مرة أخرى بناء على التحصيل السابق ، وفى التقسيم الثانى يقدم لهم أسئلة فردية يجيب عنها كل عضو من أعضاء كل فريق ، وهنا يحدث التنافس الفردى ، شريطة أن تكون هذه الأسئلة تطبيقًا على الموضوع الذى تم تعليمه فى التقسيم الأول .

وفى هذه الاستراتيجية تكون لكل تلميذ درجتان ، أولاهما فى أدائه السابق أثناء تعلم أحد الموضوعات مثلًا وثانهما فى أدائه اللاحق أثناء إجابته عن الأسئلة التقويمية ، وتضاف الدرجة الأصلية (الفرق بين الدرجتين) إلى درجة فريقه الأصلى وهكذا لبقية أعضاء الفريق ، وبذلك تكون درجة الفريق المرتفعة هى الدرجة الفائزة أسبوعيًا ، ويعلن المعلم أسماء الفائزين على مستوى الفصل الدراسى ، وهذه الاستراتيجيات تزيد من دافعية التلاميذ نحو الحصول على درجات مرتفعة ؛ خاصة أن التلاميذ ينتقلون من فريق إلى آخر بهدف المسابقات الأسبوعية .

٣ – التنافس الجماعى (بين المجموعات) Intergroup Competition

تعتمد هذه الاستراتيجية على التنافس بين المجموعات ، من خلال تقسيم

التلاميذ داخل الفصل إلى مجموعات تعاونية ؛ حيث يتعلم أفراد كل مجموعة الموضوع الدراسى ثم يحدث التنافس بين مجموعة وأخرى ، من خلال أسئلة تقدم إلى المجموعات ، ثم تصحح إجابات كل مجموعة ، وتعطى الدرجة بناء على إسهامات كل عضو فى الجماعة ؛ بحيث تعتبر الجماعة الفائزة هى الحاصلة على أعلى الدرجات من بين المجموعات .

وفى الحصة وأثناء حل المسائل يحاول المعلم أن يطبق هذه الاستراتيجية من خلال خلق حوار ومناقشة بين أعضاء الجماعة ؛ بحيث يحاول كل تلميذ التأثير إيجابيًا فى أفكار زملائه ، حيث يشتركون فى كتابة البرهان الصحيح ويصححون الخطوات الخاطئة ؛ بحيث يتوصلون معًا إلى منتج واحد . وبعد ذلك يحدث التناقص بين المجموعات من خلال التقويم والأسئلة التى تقدم إلى كل مجموعة، إضافة إلى تصحيح الحلول والبراهين التى كتبت من قبل الجماعات ، أثناء تعلم أحد الموضوعات الرياضية .

٤ – الاستقصاء التعاونى Cooperative Inquiry

تعتمد هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات من مصادر متعددة بحيث يشترك الطلاب فى جمعها فى صورة مشروع جماعى ، ثم يخطط المعلم والتلاميذ معًا بحيث يكلف كل فرد فى المجموعة بمهام معينة ، بحيث يوجه المعلم التلاميذ إلى مصادر متنوعة ويقدم لهم أنشطة هادفة ، ثم يحلل التلاميذ المعلومات ويتم عرضها فى الفصل أو المعمل ، ويتم التقويم من خلال التلاميذ أنفسهم حيث تقيم المجموعات ، بعضها تحت إرشاد وتوجيه المعلم .

وهذه الاستراتيجية يطلق عليها الاستقصاء التعاونى Cooperative Inquiry؛ لاعتماد الطلاب على البحث والمناقشة وجمع المعلومات ، وفى الرياضيات يقدم المعلم المفهوم أوالقاعدة أو النظرية أو المشكلة ، ويترك المجموعات تستقصى معًا من خلال الكتب والمجلات المتوفرة فى مكتبة الفصل أو المدرسة . وفى نهاية الدرس يقدم المعلم اختبارًا فى المفاهيم أو الموضوعات التى بحثت ، وتمثل الدرجات التى يحصل عليها كل فرد فى مجموعته المنتج الكلى للمجموعة .

٥ – التكامل التعاونى للمعلومات المجزأة : Jigsaw

وتعتمد هذه الاستراتيجية على تجزىء الموضوع الواحد إلى موضوعات ومهام فرعية ، تقدم إلى كل عضو من أعضاء المجموعة الواحدة ، وتكون مهمة المدرس الإشراف على المجموعات ، إضافة إلى تميزها بتكامل للمعلومات المجزأة من خلال أسلوب تعلم جمعى ، يطلب من كل طالب تعلم جزء معين من الموضوع المراد دراسته فى الموقف التعليمى ، ثم يعلم كل طالب ما تعلمه لزميله بعد ذلك ، وهنا يحدث الاعتماد الإيجابى المتبادل بين الطلاب .

ويخصص المعلم المهمات فى كل مجموعة بحيث يقدم للعضو الأول مفهومًا ، والعضو الثانى مفهومًا ، والعضو الثالث (مهمة ج) والعضو الرابع (مهمة د) والعضو الخامس (مهمة هـ) بحيث يجتمع الأعضاء ممن أخذوا المهمات المتشابهة على مستوى الفصل من كل جماعة ، وتتشكل مجموعات جديدة ، ويناقش الطلاب مهامهم كى يتعلموها معًا .

٦ – ألعاب ومسابقات الفرق Teams - Games - Tournaments

تعتمد هذه الاستراتيجية على تقسيم التلاميذ إلى فرق دراسية ، ويتكون الفريق من ٣ – ٤ أعضاء يدرسون الموضوع أو الوحدة التعليمية معًا ، ثم يقسمون بعد ذلك بناء على تحصيلهم ، ويحدث تسابق بعد ذلك بين كل ثلاثة أو أربعة تلاميذ متجانسين تحصيليا فى الوحدة أو الموضوع الذى درسوه ، ويتيح هذا الأسلوب للتلميذ الانتقال من فريق إلى آخر فى ضوء نتائج المسابقات .

ويقسم المعلم الطلاب داخل الفصل أو المعمل إلى فرق ، ويقدم لهم تمهيدًا لموضوع ما ويتعلمونه معًا فى الحصة الأولى (الموقف التعليمى الأول) من خلال تقديم أوراق عمل والمرور والاشتراك فى المناقشة أحيانًا وفى الحصة الثانية (الموقف التعليمى الثانى) تحدث المسابقة ، شريطة أن تكون المادة التعليمية المختارة فى صورة ألعاب مثلًا ، بحيث تنتهى بفوز أحد اللاعبين أومجموعة اللاعبين فى الفرق المنتمية إلى الفصل أو المعمل المدرسى . وبحصول كل فرد على عدد من النقاط ، يجمع المعلم النقاط الكلية لكل فريق ويعلن عن الفريق الفائز .

٧ – التنافس الفردى : Individual Competition

تعتمد هذه الاستراتيجية على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ؛ بحيث لا يزيد عدد أفراد المجموعة عن ثلاثة أعضاء غير متجانسين فى التحصيل ، ويحدث التنافس بين أعضاء كل مجموعة بحيث يريد كل عضو أن يحصل على المركز الأول فى الموضوع المراد دراسته . وهنا يوزع المعلم التلاميذ على المجموعات ، ويمدهم بالأنشطة وبعض المعلومات ، ويقوّمهم فرديا بحيث يدرسون ويتعلمون منفردين ، والذى يحصل على المركز الأول فى حل إحدى التمرينات ينقل إلى جماعة أخرى ، كى ينافس زملاءه ، الذين حققوا المركز نفسه فى حل المشكلة ، وأثناء دراسة موضوع يعاد توزيع التلاميذ فى الموضوع بحيث يحدث التنافس بين كل تلميذ وزميله .

٥ – أدوار المعلمين الأكفاء :

هذه الأدوار بمثابة المرشد والموجه للمعلمين ، وهى تختلف اختلافًا جوهريًا عن الصيغ التقليدية التى ألفناها ، فهى أدوار تعليمية موجهة على أساس خريطة من المهارات المتدرجة ، لا على أساس التحصيل الضيق الذى يقتصر على مستوى التذكر والفهم ؛ ولذا أصبح من الضرورى أن يكرس المعلمون قدرًا أكبر من وقتهم فى تفاعل مع الطلاب .

وهذا الاتجاه التقدمى لا ينبغى أن يفسر على أنه نكران لأهمية التنظير ، وإنما هو محاولة عملية جادة لتحقيق التكامل بين النظر والعمل . إن هذا التكامل يعنى بالضرورة أن يتمثل الطلاب الأساس النظرى ضمنًا واستنتاجًا ، ولن يتحقق ذلك إلا إذا اختبروا فكرهم فى السياق الذى يطبق فيه .

والمعلمون الأكفاء يقدمون للطلاب مواد تعليمية متطورة ، ويساعدون طلابهم على تحويل النظر إلى عمل فى ميدان فعلى ، ويحصلون من ذلك على تغذية مرتدة يصححون بها مسارهم . إن المعلم ينظر إليه باعتباره صانع قرار ، عليه دائمًا أن يتخذ قرارات فيما يتعلق بكل جوانب عمله التعليمى من تخطيط ، وتنفيذ ، وتقويم .

إن التخطيط لدرس من الدروس يجعل المعلم يفكر ويتدبر فيما سيدرسه ، وكيف يدرسه . ويتطلب التخطيط السليم أن تكون لدى المعلم معرفة بخصائص الطلاب ، وباحتياجاتهم وقدراتهم ؛ حتى يمكنه أن يكيف تعليمه مع هذه المدخلات . كذلك ينبغي أن يكون المعلم قادرًا على صياغة أهداف التعلم ، وتحليل محتوى المادة الدراسية إلى أوجه التعلم المطلوبة ، وتحديد أفضل تتابع لتقديم كل درس ، ومن هذا كله يخرج بخطة للدرس ، يسترشد بها أثناء التنفيذ .

وتنفيذ الدرس يقود المعلم إلى إنجاز ما خطط له ، ويتم تنفيذ الدرس بتفاعل المعلم مع طلابه . ويتوقف نجاحه فى ذلك على إجادة مجموعة كبيرة من المهارات الفنية المتخصصة ، مثل : مهارة عرض الدرس ، ومهارة الأسئلة ، وإثارة دافعية الطلاب، وتعزيز استجاباتهم . كما أنه فى حاجة لأن يجيد إدارة الدرس ، ويعرف كيف يكون علاقات إنسانية طيبة مع طلابه .

وتقويم الدرس ليس خطوة نهائية ، بل هو عملية مستمرة ، تبدأ قبل أن يبدأ الدرس ، وتسير معه خطوة بخطوة ، فهو تقويم مرحلى بنائى . كما أنه تقويم شامل يأتى بعد أن تتم عملية التعليم والتعلم ، لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية التى سبق تحديدها . ولا شك أن الحكم على كفاءة العملية التعليمية وفاعليتها هو حكم على مدى تحقق الأهداف التى سبق تحديدها .

إن البرنامج التعليمى الذى يقدم فى التعليم العام والفنى – مع إيمانه الشديد بأهمية الأهداف التعليمية وقدرتها على توجيه سلوك المتعلم والمعلم معًا – لا يقلل من تلقائية المعلم ، ولا ينقص من مرونته ، كما أنه من ناحية أخرى يؤكد على تنمية سلوك كل طالب على حدة ، إلى أقصى أداء ممكن ، مما لا يضر بعملية تفريد التعليم ، ولا يؤدى إلى القول بأن التربية أقل إنسانية .

والتعاون مع الزملاء المعلمين ، والعمل كفريق – أمر جوهرى لنجاحك كمعلم ؛ فهو يقلل من أعبائك وأعباء زملائك ، كما أنه يوسع أفق العمل ، ويساعد على التوصل إلى مجموعة من الأهداف أكثر ملاءمة ، وعليك ألا تقف من زملائك موقف الناقد أو الرافض ، وإنما موقف المستفيد والمطور .

وعليك أن تدرك أن أهداف الدرس التى يصوغها زملاء لك ليست متساوية فى قيمتها وجودتها ؛ فالأهداف التعليمية الجيدة تتوافر فيها مجموعة من المواصفات ؛ ولذا يجب عليك أن تفحص كل هدف من أهداف درسك قبل أن تستخدمه فى تعليم طلابك ، فمن أهم الشروط التى ينبغى أن تتوافر فى الهدف التعليمى أن يركز على سلوك الطالب ، وأن يصف نواتج التعلم ، وأن يكون واضح المعنى قابلًا للفهم ، وقابلًا للملاحظة والقياس .

وهناك خطوة أساسية ينبغى عليك أن تتقنها ؛ حتى يكون لتعليمك فاعلية وفائدة ، فهناك نمطان من الأخطاء يقع فيهما كثير من المعلمين عند القيام بتدريس موضوع ما :

الخطأ الأول يحدث عندما نبالغ فى تقدير المهارات التى يمتلكها الطلاب ، وفى هذه الحالة يصبح جهدك وجهد طلابك أقل كفاءة وفاعلية . والخطأ الثانى يحدث عندما نقلل من إمكانات الطلاب ومهاراتهم ، وفى هذه الحالة نضيع كثيرًا من الوقت والجهد والتكاليف ، سواء فى إعداد تدريبات لا يحتاج إليها الطلاب ، أم فى تعليمهم إياها .

الدور الأساسى المنوط بك هنا هو تحديد المدخل الذى سوف تستخدمه فى تعليمك، وهو بالضرورة سيختلف من مستوى متدن إلى مستوى متوسط إلى مستوى متقدم ، وسيختلف مدخلك تبعًا لاختلاف المهارات المحددة لكل فئة من الطلاب ، وسيختلف مدخلك أيضًا فى مكوناته تبعًا لاختلاف أغراض التعلم المنوطة بكل وحدة من وحداته . والبرنامج بكل هذه المعطيات قد قدم لك إرهاصات تفيدك فى تحديد سرعة التعلم ، ومدته والوسائل والأنشطة اللازمة لتحقيق أهدافه . وكتاب طرق التدريس سيشاركك فى تحديد مداخل التدريس ، وأساليبه ، ومهاراته ، وأنشطته ، ووسائله من خلال التحدث معك عن أدوارك .

وهناك اعتراض من بعض المعلمين مؤداه أن التقيد بخطة معينة للدرس يحد من

حرية المعلم ، ويقلل من تلقائية العملية التعليمية . وما نود أن نثبته هنا هو أن خطة الدرس ليست قيدًا على حركة المعلم ، تحد من مرونة الدرس وتلقائيته ، بل إن التخطيط الجيد للدرس يأخذ فى اعتباره بدائل متنوعة تيسر العملية التعليمية ، مما يوفر المرونة الكافية للمعلم ، ومن واجب المعلم أن يعدل فى الخطة بما يراه ملائمًا أثناء الممارسة الفعلية : ذلك أن الخطة ليست أكثر من إطار منهجى ، يحمى العملية التعليمية من العشوائية التى تحدث فى كثير من الممارسات التربوية .

إن المعلم الكفء يقوم عادة بنوعين من التخطيط التعليمى : تخطيط طويل المدى يتناول مقررًا دراسيًا بأكمله ، أو يغطى فترة زمنية طويلة نسـبيًا ، وتخطيط قصير المدى يغطى النشاط التعليمى فى درس واحد ، أو وحدة تعليمية واحدة .

إن كتاب طرق التدريس الحالى يساعدك فى وضع رؤية شمولية لسير العملية التعليمية ، فى ضوء الأهداف العامة . ودون هذه الرؤية الشمولية ، يمكن أن تفقد الدروس اليومية وحدتها العضوية ، ويصبح تحقيق أهداف البرنامج أمرًا عسيرًا . أما التخطيط قصير المدى ، فعليك أن تقوم به يوميًا من خلال خبرتك المهنية ، وما يزودك به هذا الدليل من معطيات تربوية حديثة .

وهناك شكوى متكررة من بعض المعلمين ، مؤداها أن الفترة الزمنية المحددة لدرس ما لا تكفى لتغطية محتواه الدراسى . وهذا الأمر يرجع إلى أن المعلمين يعتبرون الهدف من التعليم هو دراسة محتوى الكتاب المقرر ، وهذا قصور وخطأ ، ذلك أن الكتاب المقرر أحد المواد التعليمية ، وهو بذلك وسيلة لتحقيق أهداف معينة . والمعلم يجب ألا يركز على الوسائل وينسى الأهداف ، فإذا جعل الأساس فى نشاطه التعليمى تحقيق الأهداف ، فإن حرصه على تغطية كل ما ورد فى الكتاب يقل ، ويصبح تركيزه منصبًا على ما يتصل بتحقيق هذه الأهداف .

ويخطىء المعلم لو تصور أن مسئوليته تنحصر فى العمل داخل قاعات الدرس ، لأن كثيرًا من أهداف التعليم تتحقق خلال التعلم الذاتى ، الذى يمارسه الطلاب بأنفسهم وبتوجيه معلمين لتمكينهم من المهارات والاتجاهات المرغوبة داخل المختبر ،

وداخل المكتبات ، وفى عالم الصفحة المطبوعة ، وعبر الكتب والموسوعات ، والمعاجم، ومن خلال الأنشطة القرائية والكتابة المتنوعة التى يقوم بها الطلاب . ومن هنا فإن المعلم مطالب بأن يمد مجال عمله إلى كل هذا ويشرف عليه ، ويعنى بتوجيهه وتنظيمه تربويًّا ونفسيًّا وعلميًّا ، حتى تزداد قدرات الطلاب وتنمو ميولهم ومواهبهم ، وترتفع درجة التعاون بين الطلاب ومعلميهم ، ويتم تبادل الفكر الحقيقى بينهم ، وتزول بعض محددات التعلم التقليدى كالحفظ والتذكر ؛ ليحل محلها تنمية التفكير والابتكار والعمل العلمى .

الإنسان هو الثروة الأساسية للأمة العربية ؛ ومن ثم فإن تنمية القدرات الخلاقة والمبدعة تصبح هى الهدف الأسمى للتعليم ، إذا ما أردنا للمجتمع أن يرقى وينهض ، وإذا ما قصدنا للأمة نماءً اجتماعيًّا وثقافيًّا واقتصاديًّا .

والمعلم هو الموجه الأول للعملية التعليمية ، وهو الذى يشكل بيئة تعليمية نقية وثرية ، تدعم الإبداع والابتكار لدى الطلاب .

وأهم ما يجب أن يركز عليه المعلم فى تفاعله مع المتعلِّم ما يلى :

- وضع المادة التعليمية على هيئة مشكلات ، وعرضها على أنها نتيجة تطور لا يقف عند حد .
- فتح المجال لخيال الطالب ، والتفكير المستقبلى ، وإتاحة الفرص للتحرى العقلى بعرض المقدمات ثم النتائج .
- عرض المادة التعليمية فى وحدات تشكل كلًّا متكاملًا ، وإفساح المجال للتجريد من حالات متعددة .
- ترتيب المادة بحيث تتضمن الكليات ثم الجزئيات ، واستخدام اللغة التى نحقق للطالب التشجيع والتقبل .
- إخضاع مادة الدرس للنقد ، وإبداء الرأى ، وإتاحة الفرص للحوار بين الطالب والمعلم ، وبين الطالب وزملائه .
- الدعوة إلى تفسير المادة العلمية ، وإلى الموازنة بين الآراء والحقائق .

– استخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية ، وطلب إيجاد علاقات بين الأشياء والمجردات .

– تجاوز الوصف إلى بيان الرأى والربط ، وإتاحة الفرص للتعلم الذاتى ، والدعوة إلى استخدام الخيال .

يتم تدريس الكتب باستخدام أسلوب التعليم بالأهداف ؛ حيث تم تحديد مجموعة المهارات والقدرات التى يتعين على الطالب إتقانها ، ويكون إنجازه لهذه المهارات شرطًا لنجاحه . ومعنى ذلك أن يدرك المعلم أن عملية التعليم تقوم على الأسس التالية :

– الدور الرئيسى للمدرس ينبغى أن يتركز فى تحديد الخصائص المرجوة للبيئة التعليمية ، فهو يتناقش مع طلابه ، ويوضح لهم أهداف عملية التعلم ، ويعمل على إتاحة أكبر قدر ممكن من مصادر التعلم الملائمة .

– التعليم الحقيقى يتم عندما يكون الطالب مقتنعًا بأهمية ما يدرسه ؛ ولذلك لابد من توفير مواقف تعليمية وظيفية ، يمارس فيها الطالب ما يتعلمه .

– أكثر المهارات نفعًا فى عصرنا الحاضر ، تتمثل فى أن يتعلم الطالب كيفية التعليم ، وكيفية تقبله الأفكار الجديدة ، وقدرته على مناقشتها وتحليلها .

– تنمية القدرة لدى الطالب على التقويم والنقد الذاتى تؤدى إلى تشجيع استقلاليته ، وإلى تطوير طاقاته على الإبداع ، والاعتماد على الذات .

وليس خير معلم من استطاع أن يضع فى أذهان من يعلمهم أكبر قدر من المعلومات : فليس مقياس المعلم والمتعلم هو مقدار معلوماته ، فقد يعرف إنسان عشر معلومات ويعرف كيف يستخدمها استخدامًا صحيحًا ، وكيف يستغلها خير استغلال ، فيكون بذلك خيرًا من إنسان يعرف مائة معلومة ، ولا يعرف كيف يستخدمها ، ولا كيف يستغلها .

ليس خير معلم أيضًا من استطاع أن يتعرف طلابه ، ومقدار كفاية كل طالب ، ومواضع قوته ، ومواضع ضعفه .. فذلك من غير شك يزيد قيمة المعلم ، ولكن لا يكفى وحده لجعله خير معلم ؛ فقد يقتصر المعلم على هذه المعرفة الشخصية ، ولا ينجح فى تطبيق معارفه فى الحياة الواقعية .

إنما خير معلم هو المعلم الذى يعين طالبه على أن يعرف نفسه ، فإن كان للمعلم عشرون طالبًا، واستطاع أن يقوم قدرات كل طالب ، ويعرف مواضع نبوغه ، ومواضع ضعفه ، وفى أى النواحى العقلية هو جيد نابغ ، وفى أيها هو ضعيف خامل ، وكيف يستغل القوى النابغة ، وكيف يصقل القدرات الضعيفة ، ثم نقل كل ذلك لكل طالب وأشعره بنفسه ، وعرفه مناحى حياته العقلية والخلقية ، وأوضح له فى خريطة واضحة حدود نفسه ، ومواضع عظمته ، ومواضع نقصه ، وعلمه كيف يستخدم قدراته وقواه فى كفاح الحياة، وكيف يقابل شئونها بقواه وقدراته . فذلك خير معلم حقًّا .

وإذا وجد عدد وافر من هذا الطراز من المعلمين الذين لا يصبون كل الطلاب فى قالب واحد رغم اختلاف طبيعتهم ، بل عرفوا كيف يصوغون كل طالب حسب خلقته ، ويعرفونه بنفسه ، فبشر الدولة بالرقى الحق .

فخير معلم لى من يعلمنى من أنا فى نفسى ، ومن أنا فى العالم ، وما علاقة نفسى بمن حولى ، وأى موقف تصلح له نفسى لتؤدى خير ما يمكن أن يؤدى لخدمة العالم .

خير معلم لى من أحيا رغبتى فى استكشاف نفسى ، ثم إذا استكشفتها أحيا رغبتى فى العمل على وفق ما تبين لى منها . وليس هذا المقياس هو مقياس المعلم وحده ، بل يصح أن يتخذ مقياسًا لكثير من الأشياء .. فيمكنك أن تحكم على كثير من الأشياء لا بمقدار حسنها وجمالها ، ولكن بمقدار ما تبعث فيك من حياة ، وبمقدار ما تضىء لك جوانب نفسك .

وعلى هذا فليس الكتاب القيم هو ما يثير إعجابك ، ويستحسنه ذوقك من ناحية أسلوبه ، أو من ناحية معلوماته ، أو من ناحية استغراقك فيه - وهذا كله خير - ولكن خير من هذا كله أن تقوم الكتاب بمقدار ما بعث فيك من حياة ، وما أضاء لك من نواحٍ كانت مظلمة ، وما بثه فيك من روح كان خامدًا . وعلى الجملة ما عرفك نفسك وعرفك بالعالم ، وشوقك لأن تلاقى العالم بما عرفته من

نفسك . وربما كان هذا هو أكبر سر فى عظمة القرآن الكريم ، فهو لايخاطب العقل بالحقائق المجردة وكفى ، إنما هو يوحى ويوحى دائمًا ، ويبعث فى النفس الشوق إلى معرفتها ومعرفة ما حولها ، ومعرفة خالقها ، وخالق ما حولها .

فالمعلم العظيم ، والكتاب العظيم ، ليس هو الذى يلقى عليك ثقل معلوماته ، أو ثقل عظمته ، أو ثقل قدره ، وإنما هو الذى يلهمك ، ويوحى إليك ، ويستفز قواك ، ويحفز قدراتك . وعلى الجملة ليس هو الذى يضغط عليك بأية ناحية من نواحى عظمته ، ولكنه هو الذى يحررك ، ويفسح صدرك ، ويفك قيودك ، ويجعلك تتنفس فى راحة ، وتعمل فى أمل . هو نجم يتألق لا تشعر بثقله وحجمه ، ولكن تشعر بنوره وجماله ووحيه * .

* * *

* أحمد أمين . **فيض الخاطر** (بتصرف) .

الفصل السادس

النشاط المدرسى

١ - ماهية النشاط المدرسى .
٢ - النشاط المدرسى : جماعاته ومحدداته .
٣ - المعلمون والنشاط المدرسى .
٤ - معايير ممارسة المناشط المدرسية .
٥ - مشكلات النشاط المدرسى .

النشاط المدرسى

١ – ماهية النشاط المدرسى :

تهدف المدرسة إلى مساعدة طلابها على النمو السوى جسميًا وعقليًا واجتماعيًا وعاطفيًا ؛حتى يصبحوا مواطنين مسئولين عن أنفسهم ووطنهم ، وحتى يفهموا بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية والثقافية بكافة مستوياتها .وتحقيق ذلك كله يتطلب إحداث تغييرات جذرية فى سلوك الطلاب من خلال التعليم المرتبط بالعمل، وهذا لا يتأتى إلا بإتاحة الفرص المتنوعة أمام الطلاب لممارسة مناشط متنوعة ومبرمجة داخل المدرسة .

ويعتبر النشاط المدرسى جزءًا من منهج المدرسة الحديثة ؛ فهو يساعد فى تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم وللمشاركة فى التنمية الشاملة . كما أن الطلاب الذين يشاركون فى النشاط لديهم قدرة على الإنجاز الأكاديمى، وهم يتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة ، كما أنهم إيجابيون بالنسبة لزملائهم ومعلميهم ، ويتمتع الطلاب المشاركون فى برامج النشاط بروح قيادية ، وثبات انفعالى ، وتفاعل اجتماعى ، كما أنهم أكثر ثقة فى أنفسهم ، وأكثر إيجابية فى علاقاتهم مع الآخرين ، وأنهم يمتلكون القدرة على اتخاذ القرار ، والمثابرة عند القيام بأعمالهم ، وأن الطلاب المتفوقين فى المدرسة الثانوية لديهم رغبة للمشاركة فى برامج النشاط بالكلية ، وهم أكثر رضا عن الحياة الاجتماعية وأقدر على تحقيق العلاقات الاجتماعية مع زملائهم ومعلميهم ، وأكثر ميلًا إلى الخلق والإبداع والمشاركة فى نشاط البيئة المحلية . كما أن الطلاب المشاركين فى النشاط أظهروا ميلًا إلى المشاركة فى الأحداث السياسية ، والتفاعل الاجتماعى ، وثقة أكبر فى الناس والمدرسة والعاملين فيها .

ويؤكد أهمية المناشط المدرسية والدور الذى تؤديه فى مخرجات العملية التربوية المتكاملة الدعوة إلى إدخال مسابقات خاصة بالمناشط المدرسية فى الكليات

الجامعية وفى الكليات المعنية بتخريج المعلمين على وجه التخصيص ، وعقد دورات خاصة فى المناشط المدرسية لمديرى المدارس والمعلمين المشرفين على ممارسة المناشط ، وإيفاد المبرزين منهم فى دورات دراسية أو استطلاعية فى الخارج ، والتوسع فى المناشط عند تعديل المناهج الدراسية .

والجدير بالذكر فى هذا المقام أن النشاط ليس مادة دراسية منفصلة عن المواد الدراسية الأخرى ، إنه يتخلل كل المواد الدراسية ، بل هو جزء مهم من المنهج المدرسى بمعناه الواسع ، الذى يترادف فيه مفهوم المنهج والحياة المدرسية لتحقيق النمو الشامل المتكامل والتربية المتوازنة ، كما أن المناشط المدرسية تشكل أحد العناصر المهمة فى بناء شخصية الطالب وصقلها ، وهى تقوم فى ذلك بفعالية وتأثير عميقين ، ومن هنا وجب إعطاؤها الاهتمام الكافى الذى يتناسب مع الدور المناط بها . كما أن الآراء والأفكار التى برزت فى مجال المناشط المدرسية ، والتى جذبت الطلبة وعمقت فيهم مفاهيم الانتماء - آخذة بعين الاعتبار التطور التقنى - تدعو إلى ضرورة مراجعة مناشطنا بغية تحديثها وتحسينها وتطويرها .

وتعتمد المجتمعات المزدهرة فى تطورها على استثمار مواردها الطبيعية ، وإمكاناتها البشرية ؛ بقصد النمو والتقدم وتحقيق رغد العيش ، والإفادة من جميع الطاقات الإنسانية ، الأمر الذى يدعونا إلى تعرفها وتحديدها فى الجسم والعقل والنفس ، والطريق إلى ذلك هو أن تتاح لها فرصة التكشف والظهور ؛ حتى يمكن تعديلها وتهذيبها وتنميتها .

وتتيح المدرسة لكل طالب وطالبة تعرف ذاته وميوله ، وتنمية مواهبه وإشباع حاجاته ، حيث يعيش فى جو يتبادل فيه الخبرات مع الآخرين طلابًا ومعلمين ، ويطلع فيه على إمكانات مدرسته لينمى مواهبه ويصقلها ، فيشعر بالاكتمال النفسى ، وينمو الحس الجماعى لديه نموًا سليمًا . وإذا كانت المدارس تتيح للطلاب قضاء أوقاتهم الحرة فيها كيفما يريدون، فإن عليها أن تعودهم حرية التصرف فى هذه الأوقات الحرة ، وكيفية قضائها بما يكفل حسن التعبير عن النفس ، وبذلك

يحيا الطلاب حياة حرة وهم يتصرفون بإمكاناتهم المتاحة لهم بحرية ، ويختارون لطاقاتهم وسائل التعبير المناسبة ، كما أن المدارس أمكنة يجتمع فيها الطلاب ، وهى بذلك مراكز للتطوير والابتكار ، تظهر فيها طاقات خلاقة عن طريق أفكار الطلاب وأعمالهم البناءة .

ولا يقتصر دور التربية الحديثة على الصف الدراسى فى تزويد الطلاب بالثقافة العامة الأساسية ، وتنمية القيم والاتجاهات والميول والمهارات وأساليب التفكير المرغوب فيها ، بل يمتد إلى العمل خارج الصف الدراسى كجانب أساسى من جوانب مسئولياته التربوية . « فهناك الكثير من الأهداف يتم تحقيقها من خلال النشاط التلقائى ، الذى يقوم به الطلاب خارج الصف الدراسى ، كما أن فعالية تدريس المعلم داخل الصف الدراسى تتوقف إلى حد بعيد على المناخ العام للمدرسة ، وعلى تنظيمها الإدارى والفنى » [(١)].

يضاف إلى ذلك أن تحقيق أقصى نمو ممكن للطلاب لا يتم داخل الصفوف بصورة كافية فى ضوء الأساليب التى تسمح بها إمكاناتها المادية والزمنية ، وأن التربية المتكاملة تتطلب مناخًا عامًّا يسود المدرسة ، ويهيىء الظروف والإمكانات المناسبة لممارسة النشاط غير الصفى .

غير أن الكليات النظرية والعملية التى يعمل خريجوها معلمين ، وكذا كليات التربية ، لا تتضمن برامجها الأكاديمية أو المهنية أوالثقافية برنامجًا عن المناشط المدرسية غير الصفية ، تساعد فى توعية الطلاب بها أو تدريبهم عليها بما يحقق فهمًا لأهميتها ، وأهدافها ، وطبيعتها ، وأنواعها والعوائق التى تواجهها ، وعلاقتها بجداول الدراسة الصفية وتحقيق التربية المتكاملة .

أما النشرات التى تصدرها وزارات التربية والتعليم ومراكز البحوث التربوية ،

---

(١) رشدى لبيب . **معلم العلوم : مسئولياته ، أساليب عمله ، إعداده ، نموه العلمى والمهنى** . القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٨٣ . - ص ٣٦ - ٣٧ .

والتوجيهات التى بسطها موجهو المواد الدراسية المختلفة فى دفاتر الزيارات المدرسية ، فإنها تكتفى بالتنبيه إلى ضرورة العناية بالمناشط المدرسية وربطها بالمواد الدراسية تحقيقًا للأهداف العامة بالمرحلة الثانوية ، والأهداف الخاصة بالمواد الدراسية المختلفة التى تقدم فيها ، ولا تمتد إلى « بذل الجهد الحقيقى فى وضع النشاط المدرسى موضعه الصحيح فى الخطة المدرسية ، وفى توفير الحد الأدنى من الإمكانات المناسبة للقيام بهذا النشاط ، وفى توجيه المعلمين إلى كيفية تنظيمه » (١).

. كما أن مفهوم التدريس يرتبط فى أذهان بعض المعلمين بفصول دراسية ذات جدران أربعة ، وهم بذلك لا يلتفتون إلى المناشط التى يجب أن يمارسها الطلاب ؛ لأنهم يعتبرونها نوعًا من الترفيه والتسلية ، ولا يدركون أن التربية هى تنمية شاملة لشخصية المتعلم معرفيًا ووجدانيًا وسلوكيًا ، وأن هذه المناشط تسهم فى تنمية بعض الجوانب الأخرى ، فهى تتيح للطالب أن يمارس بعض المهارات وظيفيًا بعيدًا عن المواقف المصنوعة داخل الفصل الدراسى ، وهو بذلك يكتسب الخبرة بجوانبها المتنوعة اكتسابًا متكاملًا ييسر له التفاعل مع المواقف المماثلة خارج المدرسة .

وينظر بعض أولياء الأمور نظرة خاطئة إلى النشاط ، فهم يرون أنه مضيعة للوقت الذى يجب أن يصرفه الطالب فى الدراسة خارج الفصل ، استعدادًا لتأدية الامتحان فى المواد الدراسية (٢).

ويحلل أحد الباحثين هذه النظرة الخاطئة إلى النشاط .. فيبين أنه لا يصل إلى الغالبية العظمى من الطلاب ، وأن قلة من الطلبة هم الذين يمارسونه ، وهذا الوضع يفقد النشاط مغزاه ، وأن النشاط ينحصر فى حرص المدارس على الفوز فى المسابقات التى تجرى فى مجال النشاط أكثر منه إتاحة الفرصة أمام الطلاب

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٥٤ .

(٢) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم ، ومحمد إبراهيم كاظم . **مرشد تمرين المدرس** . القاهرة : مكتبة مصر ١٩٦٦ . - ص ١٤٤ .

لممارسته ، كما أن النشاط المدرسى يتسم بالقصور خارج الصف الدراسى ؛ مما يجعل فاعليته فى تحقيق الأهداف التعليمية محدودة ، وأن المنطلقات الفكرية للنشاط المدرسى غير واضحة لدى واضعى المناهج ، وأن النظام التعليمى بوضعه الحالى لا يسمح بالأخذ بالمعايير المتصلة بالنشاط المدرسى بالقدر المناسب [١].

وقد بحث « مؤتمر العملية التربوية فى مجتمع أردنى متطور » فى آيار ١٩٨٠ عددًا من القضايا الأساسية فى النظام التربوى ، والتى تحمل فى طياتها بذورًا للتطوير والتكيف مع مجتمع المستقبل . ومن هذه القضايا التى بحثها المؤتمر المناشط المدرسية ، اعتبار الدور المهم الذى تؤديه هذه المناشط فى مخرجات العملية التربوية المتكاملة. وقد أوصى هذا المؤتمر ببعض التوصيات العملية ، التى من أهمها إصدار دليل (مرجع) للمناشط المدرسية ؛ لإلقاء الضوء على التطبيقات التربوية لها ، وليكون مرجعا للمشرفين والموجهين من مديرى المدارس والمعلمين .

وخلاصة القول أن المناشط المدرسية جزء مهم من المنهج الدراسى بمفهومه الحديث ، الذى يترادف فيه مفهوم المنهج والحياة المدرسية ، وأن المناشط أحد العناصر المهمة فى بناء شخصية الطلاب وصقلها ، وأن كثيرا من الأهداف يتم تحقيقها من خلال المناشط التلقائية التى يقوم بها الطلاب خارج الصف الدراسى ، كما أن فاعلية تدريس المعلم داخل الصف الدراسى تتوقف إلى حد بعيد على ممارسة الطلاب للمناشط ، وأن تحقيق أقصى نمو ممكن للطلاب لا يتم بصورة كافية داخل الصفوف الدراسية ، التى لا تسمح بها إمكاناتها الزمنية والمادية ، وأن التربية المتكاملة تتطلب مناخًا عامًا يسود المدرسة ويهيىء الظروف لممارسة النشاط .

ورغم هذه الأهمية التى تحظى بها المناشط المدرسية فى مخرجات العملية التربوية المتكاملة ، إلا أن هناك كثيرًا من جوانب القصور التى لا تساعد المناشط فى

---

(١) فايز مراد مينا . **مناهج التعليم العام ، دراسة تحليلية** . القاهرة : دار الثقافة ، ١٩٨٠ . – ص ٢٠٤ – ٢٠٥ .

تحقيق أهدافها ، وتتسع هذه الجوانب وتتنوع لتشمل تخرج معلمين ليست لديهم مهارات ممارسة المناشط ، وليسوا مؤمنين بقيمتها التربوية ، وواقع النشاط المدرسى يجعله فى غير موضعه الصحيح من الخطة المدرسية ، ونظرة أولياء الأمور تعتبره مضيعة للوقت الذى يجب أن يصرفه الطالب فى الدراسة داخل الفصل استعدادًا للامتحان فى المواد الدراسية ، فضلا عن أن المنطلقات الفكرية للنشاط المدرسى غير واضحة لدى واضعى المناهج ومتابعى تنفيذها وتقويمها .

وهذا الوضع غير المتوازن بين أهمية المناشط وواقعها وما يحيط به من أفكار يدعونا إلى إعادة النظر فى هذه المناشط من حيث أهدافها ، وأهميتها ، ووظائفها ، ومعايير الحكم على النشاط المدرسى ، ومواصفات من يشرفون عليه ، ومعوقاته ، وواقع استخدام النشاط فى مدارسنا وعلاقته بخطة الدراسة وأنواع المناشط اللازمة للطلاب ، وهو ما يمكن أن يتضمنه دليل للمناشط يمثل مرجعًا أساسيًّا وضروريًّا للمشرفين والموجهين والمدراء والمعلمين .

٢ – النشاط المدرسى : جماعاته ، ومحدداته :

تقوم الجماعات المدرسية على أربعة مقومات أساسية ، هى : أعضاء الجماعة ، ورائدها ، وبرنامج النشاط ، وتنظيم هذه الجماعة [١].

فالأعضاء هم أساس نجاح الجماعة ، ونموها هو أن يشعروا بميل ورغبة فى الانضمام إليها ، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق الاستبيان الذى يقدم للطلاب لمعرفة أنواع الجماعات التى يودون الانضمام إليها ، ويمكن أن يتم الإعلان عن هذه الجماعات عن طريق إذاعة المدرسة وصحافتها والإعلان ، أو الاتصال المباشر بالطلاب فى فصول الدراسة .

وللرائد دور أساسى فى الجماعة، فهو الذى يؤثر فى الجماعة عن طريق صفاته الشخصية ، ومظهره العام ، وأسلوبه فى الحياة، وخبراته ، والطريقة التى يتبعها فى

---

(١) رياض منقريوس ، ومحمد وهبة عوض . **الإدارة المدرسية** . القاهرة : الأنجلو المصرية ، (دون تاريخ) . – ص ٧٤٤ – ٧٤٧ .

توجيه الجماعة ، وطريقة تعامله ، وعلاقته مع الجماعة . ومن أهم صفات رائد الجماعة الناجح التى تكسبه حب الأعضاء وتقديرهم وثقتهم ، هى : حبه للعمل مع الأعضاء ، وإتقانه للنشاط الذى يمارسه الأعضاء وروحه المرحة ، وتعاونه ، وتقبله للطلاب كما هم، واستعداده لتحقيق رغباتهم ومساعدتهم ، وإشعارهم بالسرور ، وبأنه مرب وأخ وصديق، وثبات أسلوبه فى المعاملة لجميع الطلاب دون تمييز ، وإيمانه بالعمل وتحمسه له ، واتصافه بالخلق الفاضل ، وقدرته على توجيه الأعضاء فى تخطيط النشاط وتنفيذه وتقويمه وتحمله للمسئولية وحسن تصرفه .

وتحدد للبرنامج أهداف ، وأساليب لتحقيقها ، ولنجاحه يجب إشراك الطلاب جميعًا فى وضعه ليعبر عن رغباتهم ، وكذلك مشاركتهم الفعلية فى تنفيذه ، وفى توزيع مسئوليات هذا التنفيذ ، مع ضرورة أن يكون العمل والدور الذى يقوم به كل طالب مناسبًا لاستعدادته المادية حتى يكون البرنامج قابلًا للتنفيذ .

أما تنظيم الجماعة فهو المقوم الرابع من مقومات الجماعة المدرسية . وفيه يشرح الرائد أهداف تكوين الجماعة، ومواعيد اجتماعاتها وأمكنة الاجتماع، والأدوات المطلوبة من الطلبة والتى ستقدمها المدرسة ، ويتم اختيار رئيس للجماعة ، ووكيل له ، وأمين للصندوق ، وسكرتير للجماعة ، وسجل للجماعة يدون فيه أسماء الطلاب المشتركين والفصول الدراسية التى ينتمى إليها كل عضو ، والأعمال التى يقوم بها الطلاب كل أسبوع ، والاشتراكات التى تجمع ، وأوجه الإنفاق ، وتثمين المنتجات ، وحصر المبيعات .

أما محددات المناشط – أى الظروف والعوامل التى تحدد اختيار المناشط كمًا ونوعًا – فهى فلسفة المنهج ، ونمط الإشراف السائد ، واتجاه المعلم ، وعملية التقويم ، والإمكانات المتاحة . وفيما يلى عرض تفصيلى لكل محدد من هذه المحددات [١].

(١) أحمد حسين اللقانى : **المناهج بين النظرية والتطبيق** ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٣، ص ٢٠٧ - ٢٠٩ .

– فلسفة المنهج :

يحدد نوع الفلسفة التى يتبناها المنهج النشاط المدرسى : نوعه وكمه ؛ فالفلسفة القائمة على الاهتمام بالمعرفة تهمل المناشط من خريطة العمل التربوى ، والفلسفة التى تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية تهتم بالمناشط ، وتتسع رقعتها على خريطة العمل التربوى فتكثر المناشط وتتنوع .

– نمط الإشراف السائد :

لا يمكن تحقيق أهداف المنهج دون تكامل بين عناصره ، ودون تكامل بين المشاركين فيه جميعهم ، وكذا المعنيين بتنفيذه . ويتأثر المعلم بسلطات إشرافية فى أبعاد عمله المختلفة تبدأ من المدرس الأول ، ومدير المدرسة ، والموجه أو المشرف ، والموجه الأول ، والموجه العام ، ومستشار المادة التعليمية . وكل هؤلاء يؤثرون فى اتجاه عمل المعلم ونوعية هذا العمل ، بل إن المعلم سيجد نفسه غير قادر على تخطيط النشاط وتنفيذه مع طلابه ، إذا وجد معارضة من سلطة واحدة من بين هذه السلطات الإشرافية.

– اتجاه المعلم :

لابد من تكوين اتجاه إيجابى لدى المعلم نحو النشاط المدرسى ؛ لأن المعلم هو المنفذ للمنهج وهو المتصرف فى أهداف المنهج ، ولديه القدرة – إذا أراد – أن يؤكد ارتباط المناشط بالمنهج ، أو أن يجعلها تمارس خارج المنهج للتسلية ، أو يهملها حتى ولو رغبت السلطات المشرفة فى عكس اتجاه المعلم . ومعنى ذلك أن اتجاه المعلم نحو النشاط هو الذى يحدد موقعية النشاط من المنهج تخطيطًا وتنفيذًا وقبولًا ورفضًا وتوظيفًا وإهمالًا .

– عملية التقويم :

يؤثر التقويم إذا تضمن جانب النشاط فى ممارسة الطلاب للنشاط ، فالتقويم الذى يكتفى بقياس جانب المعلومات لدى الطالب سيؤدى بالطالب إلى إهمال النشاط والاهتمام بالاستعداد للامتحانات ، التى تغطى جانب المعرفة فقط ، فى حين أنه لو اتجه التقويم ، إلى نشاط المتعلم واهتم به وجعل له وزنًا نسبيًا فى عملية

التقويم ، فإن ذلك سيدفع الطلاب إلى الاهتمام بالنشاط وممارسته ، لأنه يشكل جزءًا من المنهج وبالتالى من التقويم .

- **الإمكانات المتاحة :**

يحتاج النشاط إلى تمويل مادى لتوفير المواد الخام ، والأجهزة والأدوات والنماذج . وقد يكون هذا التمويل من جانب المدرسة أو مشاركة بينها وبين الطلاب المشتركين فى النشاط ، أو من حصيلة صندوق مجالس الآباء أو من معونات خارجية . المهم أن الإمكانات تعد بعدًا أساسيًا فى تشكيل النشاط وممارسته واتساعه أو ضيقه أو تلاشيه من خريطة العمل التربوى بالمدرسة .

٣ - المعلمون والنشاط المدرسى :

يخطىء المعلم لو تصور أن مسئوليته تنحصر فى العمل داخل الفصل الدراسى ، ذلك لأن كثيرًا من أهداف المنهج الدراسى والتى يسعى إلى تحقيقها تتحقق من خلال المناشط التى يمارسها الطلاب فى المدرسة وخارج الصف الدراسى . كما أن فاعلية المعلم داخل الفصل تتوقف على مناخ النشاط العام فى المدرسة ، ومن هنا فإن المعلم مطالب بأن يمد مجال عمله إلى تنظيم جماعات النشاط ، والإشراف عليها ، والمساهمة فى التنظيم الإدارى والفنى والعلمى لهذه الجماعة .

يضاف إلى ذلك أن الإعداد العلمى للطلاب غير مقصور على ما يتم داخل الفصول، بل إن عديدًا من أهداف هذا الإعداد لا تتحقق بصورة كافية داخلها ، وبالأساليب التى تسمح بها إمكاناتها المادية والزمنية . كما أن التربية المتكاملة تقتضى وجود مناخ عام يسود المدرسة ، ويهيىء الظروف والإمكانات المناسبة لتحقيق أقصى نمو ممكن للطلاب ، فبسقوط الحواجز التقليدية التى تحيط بالعمل داخل الفصل تزداد إيجابية الطلاب وتنمو قدراتهم وميولهم ومواهبهم ، وترتفع درجة التعاون بين الطلاب ومعلميهم ، ويتم تبادل الفكر الحقيقى بينهم ، وتزول بعض محددات التعلم كالحفظ والتذكر ليحل محلها الاهتمام بالابتكار والعمل العلمى [١].

---

(١) رشدى لبيب : المرجع السابق ، ص ٢٣٦ .

وللمعلم أغراض محددة من هذا النشاط يسعى إلى تحقيقها ، ولديه معرفة بالوسائل التى تؤدى إلى هذه الأغراض ، ودراية بالتلميذ وكيفية توجيهه الوجهات ، التى تصل به إلى تحقيق الأغراض المطلوبة ، فهو لا يعطل نشاط التلميذ ، بل يعينه عليه ، ويفتح له الأفق حتى يتنوع النشاط ويزداد بتوجيهه ، وعليه أن يكسب ثقة التلميذ ، ويشيع فى نفسه الاطمئنان ، ويسوسه فى هوادة إلى ما يبتغيه من حصائل النفس ومزايا الشخصية .

ولذلك كان على المعلم أن يداوم دراسة وسائله ونقدها والبحث فيها وتعديل عناصرها ، عليه أن يسترشد بدليل للمناشط يعرفه بكل جديد من المناشط ، وبأهدافها ، ووسائل تحقيقها ، وبالصفات التى يجب أن يتحلى بها ، والتى تيسر له التفاعل مع تلاميذه ، وتأكيد علاقات سليمة بين التلاميذ بعضهم البعض ، وبالجماعة التى ينتمون إليها من خلال ما يمارسونه من نشاط . وواجب المعلم أيضًا الإشراف على نشاط التلميذ وحسن توجيهه ؛ لأن نشاطه فى الجماعات المختلفة دلالة على تصرفاته فى المجتمع المدرسى وغير المدرسى .

والمعلم الناجح عليه أن يتفق وطلابه على النشاط الذى سيقومون به فى جماعات، وأن يوجههم ليقسموا أنفسهم إلى جماعات صغيرة ، لا يزيد عدد أعضائها عن خمسة أو ستة أشخاص ، لأن الجماعات الكبيرة تتيح الفرصة للجلبة ولا تنتج كثيرًا ، وعلى المعلم أن يهيىء ظروف العمل الجيد وإمكاناته وأماكنه ووقته وأهدافه ، وأن يساعد الجماعة على أن تختار مقرًّا لها ومقررًا من بين أعضائها ، وأن يتفق مع طلابه على القواعد التى تتبع فتؤدى إلى نجاح العمل ، على أن تكون هذه القواعد مرنة تعدل عند الضرورة ، وأن يتأكد من أن كل عضو فى الجماعة يقوم بعمله .

والمعلم الناجح يجب أن يبدأ مع الطلاب بوضع خطة للعمل الجماعى ، وأن يشارك الجماعة فى حل المشكلات والصعوبات التى قد تعترضها ، وأن يوجهها عند التخطيط والتنفيذ ، وأن يشاركها فى التقويم البنائى ، الذى يترتب عليه تعديل سير العمل وقياس مدى تقدمه ، وكذا فى التقويم النهائى فى ضوء الأهداف الموضوعة مسبقًا .

ويجب أن يكون المعلم مثقفًا واسع الأفق ، ومؤمنًا بدور العلاقات الإنسانية الطيبة فى تربية الطلاب تربية سليمة ، وأن يكون قدوة فى صفاته وسلوكه وعلاقاته الإنسانية ، وأن يكون مبتكرًا مبدعًا مقبلًا على التجريب العلمى ، الذى يعينه على النمو المهنى المستمر، وأن يكون مؤمنًا بخطورة عمله مخلصًا فى أدائه ، وأن تكون كفايته فى مهنته وخبرته بها فى المستوى اللائق لصناعة الأجيال ، وأن يكون لديه اتجاه يقظ واع نحو جوانب التقدم فى المعرفة الإنسانية ، فيزود نفسه بحقائق تمكنه من النهوض بعمله ، وتحفزه ليكتشف بنفسه حقائق جديدة .

والمعلم فى جماعات النشاط هو أكبر الأعضاء سنًا ، وأكثرهم علمًا ومسئولية ؛ فهو الذى يقود جماعته ويوجهها فى التخطيط لبرنامج الجماعة وفى تنفيذه ، وهو بذلك يقوم بأدوار مختلفة أكثر من أعضاء جماعته . غير أن الدور الرئيسى للمعلم يتحدد فى أنه قائد الجماعة ، وهو الذى يجعل الطريق واضحًا للجماعة ، ويحاول تجربة أفكار جديدة ، وينتقد العمل الضعيف ، ويؤكد إنجاز العمل فى وقت معين ؛ أى إنه يوجه ويتصرف وينسق العمل ويتخذ القرارات . وعلى المعلم قبل ذلك كله أن يؤكد العلاقات الإنسانية فى سلوكه ، فيقوم بأعمال بسيطة تجعل انضمام الفرد للجماعة أمرًا محببًا للنفس ، ويجد متسعًا من الوقت ليستمع إلى أعضاء الجماعة ، ويوضح ما يقوم به من عمل ، ويعامل الأعضاء على قدم المساواة ، ويبدى استعداده لأن يقوم بعمل تغييرات ، ويحصل على موافقة الجماعة قبل البدء فى العمل ، ويتطلع إلى تحقيق الرفاهية الشخصية لكل فرد فى الجماعة ، ويضع آراء الجماعة واهتماماتهم ومشاعرهم فى الاعتبار ، ويحترم أفكار التلميذ ومقترحاته وآراءه وشخصيته .

ومن أهم الأسس التى يجب مراعاتها عند اختيار المشرف على النشاط أن :

– **يتصف بالذكاء** والحماسة فى العمل ، فنجاح النشاط يرتبط بصفات المشرف عليه وقدراته . والذكاء مطلب أساسى لفهم الطلاب وحسن قيادتهم بأسلوب ديمقراطى لاختيار أسلوب العمل الفعال ، وتقديم أفكار مبتكرة ، واقتراح

أفكار مفيدة ، والحماسة القلبية مطلب مهم أيضًا فى إنجاح النشاط ؛ حيث توفر الحماسة درجة عالية من النشاط والحركة والاهتمام بالعمل والميل إليه ، وإكساب الطلاب حب العمل والنشاط ودوام ممارسته .

• يؤدى دور المستشار للنشاط ، فهو بما توفر له من فهم الطلاب وفهم لطبيعة النشاط وهدفه يوجه طلابه فى ود وصداقة دونما تسلط أو ضغط ؛ لأن النشاط هو نشاط الطلاب لا نشاط المشرف ، وعليه أن ينفذ بواسطتهم النشاط على أن يجد لنفسه مكانته فى مواقف المشورة، وعند الخطأ ليوجههم ويرشدهم ، وييسر لهم دونما تنفير .

• اختيار مستشارين متخصصين لإنجاح النشاط ، مع الاحتفاظ بالمسئولية الأولى للمشرف . وهؤلاء المتخصصون يعملون على تزويد الطلاب بخبرات ناجحة ، ويخفف من أعباء المشرف عند الحاجة إلى جوانب متخصصة لإنجاز النشاط .

• مسئول مسئولية تعليمية فى قيامه بالنشاط، فهو جزء من واجباته التعليمية ، لا يحق له أن يتخلى عنه ، ولا أن يتحمل أعباءً أكثر من طاقاته الموزعة بين برنامج أكاديمى وآخر للنشاط ، وعلى إدارة المدرسة أن تحقق جانبى الإيجابية والتوازن فى توزيع واجبات المعلمين .

• يتناول تقويم المعلمين مشاركتهم فى الإشراف على المناشط ، ومدى نجاحهم فى تحقيق أهداف النشاط الممارس .

• تشكل مشاركة المعلمين فى النشاط جزءًا أساسيًا من جداولهم المدرسية وأعمالهم التربوية داخل المدرسة .

يقوم المعلمون طلابهم فى ضوء مشاركتهم فى المناشط فى الدرجات المخصصة للطلاب عن أعمال السنة ، وفى الامتحانات النهائية آخر العام الدراسى .

• يقوم المعلمون بتعريف الطلاب بأهمية المناشط ، وكيفية المشاركة فيها ، ونظام العمل داخل الجماعة ، ويتم هذا التعريف فى بداية كل عام دراسى ، ويشارك فيه المعلمون بحسب تخصصاتهم والمناشط المرتبطة بهذه التخصصات .

• يشجع المعلمون طلابهم على المشاركة فى المناشط ، وعليهم أن يبينوا لأولياء الأمور أهمية هذه المشاركة وعائدها التربوى والنفسى على أبنائهم .

• يفيد بعض المعلمين – المدربين على ممارسة النشاط – زملاءهم من غير القادرين على تنظيم النشاط أو ريادته ، وتزويدهم بخبرات وممارسات ناجحة ، وإرشادهم إلى البحوث والكتابات التربوية فى هذا المجال لتنميتهم مهنيًا فى مجال المناشط غير الصفية .

٤ – معايير ممارسة الأنشطة المدرسية :

هناك مجموعة من مقاييس ترسم إطارًا ، تدور فى فلكه ممارسة النشاط داخل المدرسة وخارج الفصل الدراسى ، وهذه المعايير تحدد موقعية النشاط من خطة الدراسة، فتحدد الوقت اللازم لممارسته أو المكان المخصص لهذه الممارسة ، وكيفية اختيار أنواع المناشط فى كل مدرسة وأساليب تقويمها ، ودور المدرسة فى ذلك ، والمدراء والمشرفين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور ، كما تتعرض هذه الأسس أيضًا لجوانب التمويل والإرشاد والتوجيه بغية تحقيق المناشط لأهدافها المنوطة بها ، وحتى تكون ذات تأثير وفعالية وجدوى فى نفوس الطلاب .

والجدير بالذكر أننا نتبنى فلسفة تربوية جديدة على أساس الإيمان بالمناشط ، ودورها فى عملية التربية وارتباطها ، بمناهج الدراسة بالمرحلة الثانوية ، وخلق جو عام تربوى يدفع التطور التربوى نحو نظرة جديدة للتربية ، تدرك أهمية المناشط غير الصفية، وتنعكس هذه النظرة فى إعداد المعلم ، وتدريب المعلمين الحاليين ، واعتبار المناشط جزءًا من المنهج الدراسى بحيث يتاح للمعلمين ممارستها ضمن أعباء التعليم المنوطة بهم ، كما يتاح للطلاب المشاركة فى هذه المناشط كجزء أساسى من تقويمهم الدراسى .

كما تتبنى تخفيف الأعباء التدريسية الملقاة على كاهل المعلمين حتى يتمكن المعلم من تخصيص جزء من وقته لا يزيد عن بضعة ساعات كل أسبوع للنشاط المدرسى ، وضرورة تنظيم برامج تدريبية أثناء الخدمة لإرشاد المعلمين وتوجيههم لممارسة النشاط ، حتى تحقق لهم نموًا علميًا ومهنيًا فى مجال النشاط المدرسى .

ونتبنى أيضًا إعداد دليل للنشاط المدرسى ، يوضح أهميته وأنواع وكيفية ممارسته، ودور المشرف الناجح فى ممارسة النشاط والمهارات اللازمة لإنجاحه، وكيفية تفاعله مع طلابه وكيفية تخطيط النشاط وتنفيذه وتقويمه ، وتوظيفه مع البرنامج الدراسى الذى يقدم داخل فصول المدرسة .

ونتبنى الالتفات إلى درجة ممارسة النشاط التى يقوم بها الطالب أو المعلم عند تقويم هذا أو ذاك ؛ أى إن التقويم لا يجب أن يقتصر على الدراسة داخل جدران الفصل ، وكحل مؤقت يمكن الأخذ فى الاعتبار عند تقدير درجات أعمال السنة ما بذله الطالب من جهد فى النشاط المدرسى ، وما اكتسبه أثناء هذه الممارسة. وهنا يجب التأكيد على أن المناشط غير الصفية جزء أساسى فى العمل المدرسى ، ينبغى التخطيط له ، وإدخاله كجزء مهم عند تقويم الطلاب أو المعلمين .

ونتبنى بعد كل ذلك أن يتم اختيار أنواع المناشط المدرسية فى مراحل تصميم المناهج الدراسية وتخطيطها ، حيث تسير هذه المناشط فى خط متوازٍ مع العناصر الأخرى للمناهج . وهذا يعنى أن [1] :

- اختيار المناشط يقوم به مصممو المناهج ومخططوها حين اختيار المحتوى وتنظيمه ، وتحديد أساليب التدريس المناسبة ، والوسائل المعينة .

- جانب النشاط جزء جوهرى من تراكيب الخبرة المناسبة للطلاب ، غير أن هذه التراكيب بما تتضمنه من مناشط ليست قوالب جامدة ثابتة تقيد المعلمين ، ولكنها أطر أو نماذج يسترشد بها المعلم بما يتفق وظروف طلابه وبيئة مدرسته التى يعمل فيها ، وخبرته السابقة ، ومعنى ذلك أن ما يتم تحديده من مناشط على المستوى التخطيطى لا يشكل قيودًا على المعلمين ، بل إنه يسمح بالإفادة منه وتطويره .

- اختيار المخططين للمناشط يتأثر بمظاهر التجديد التربوى ، التى تشكلها التطورات العلمية ، ونتائج البحوث التربوية والنفسية التى تجرى فى ميدان النشاط

---

(١) أحمد حسين اللقانى : المرجع السابق ، ص ص ٢١٠ - ٢١٢ .

المدرسى، ولذلك فلابد من توفير الدوريات المتخصصة والمراجع التى تزود بالمتجدد والجديد حتى تتجه فى مسارات جديدة فى تخطيط المناشط وممارستها .

– اختيار النشاط على المستويين التخطيطى والتنفيذى يستند إلى عدة معايير ، من أهمها :

• الارتباط بينه وعناصر المنهج الأخرى من أهداف ومحتوى وتنظيم للمحتوى، وطرق مستخدمة ، ووسائل تعليمية متاحة ، وأساليب تقويم .

• الارتباط بينه والمتعلم من ناحية حاجات المتعلم واهتماماته وإثارته للتفكير وتنوعه .

• إتاحة الفرصة أمام جميع الطلاب للمشاركة بفعالية وإيجابية .

• إثارة مشكلات تكون موضع دراسة وتحليل .

• الحاجة إلى استخدام المعلم لمصادر متنوعة غير استخدام الكتب المدرسية .

• اعتمادها على التخطيط المشترك بين المعلم وطلابه .

• مراعاة ظروف كل مدرسة ، وظروف كل بيئة .

• تمكين المعلم من كفايات تخطيط النشاط وتنفيذه مع طلابه .

ونتبين أن النشاط يحقق أهدافه عندما توضع له خطة عامة ، تقوم على مجموعة من الأسس السليمة .

وهناك بعض الأسس التى يجدر مراعاتها عند وضع هذه الخطة ، لعل من أهمها [١] :

– تتوقف قيمة النشاط على مدى إسهاماته فى تعليم أعضائه وتأثيره على نموذهم العلمى والأدبى والاجتماعى : لأن النشاط ليس هدفًا فى حد ذاته ، ولذلك يجب اختيار المناشط التى يمارسها الطلاب فى ضوء أهداف المدرسة وأهداف المواد الدراسية .

---

(١) رشدى لبيب : المرجع السابق ، ص ص ٢٣٤ – ٢٣٥.

– يتصف برنامج النشاط بالتطور والتغير المستمر بحيث يستجيب للتطور فى حاجات الطلاب وميولهم ، وللتغير فى الظروف البيئية والمدرسية .

– يخدم برنامج النشاط أكبر عدد ممكن من طلاب المدرسة ، وتعم فوائد هذا النشاط جميع الطلاب .

ومن الأسس التى ترتبط بوضع خطة النشاط ما يأتى [١] :

– برنامج النشاط المدرسى أمر ضرورى بجانب النشاط الحر الذى يمارسه الطلاب ، وهو برنامج تعليمى منظم ومقصود يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية المختارة التى تساعد على غرس ميول جديدة تحقق الميول الحالية والمستقبلية . ووجود مثل هذين البرنامجين الحر والموجه فى المدرسة يؤدى إلى إثراء المنهج المدرسى عن طريق النشاط ، وجعله إطارًا للعملية التعليمية كلها .

– مشاركة الطلاب والمدرسين والإداريين فى برنامج النشاط يتم على أساس التقبل والموافقة وتحمل المسئوليات ، شريطة البعد عن الإجراءات المنفرة من النشاط ، وعدم إلزام جميع الطلاب بالمشاركة فى برنامج النشاط ، أو إشراك جميع المدرسين وأفراد الإدارة بشكل مباشر فى النشاط .

– تقويم النشاط يتم فى ضوء تحقيقه للأهداف المتفق عليها ، على أن يكون التقويم مستمرًا وشاملًا لكل أهداف النشاط ومتكاملًا مع البرنامج الأكاديمى ، على أن يعدل برنامج النشاط فى ضوء نتائج هذا التقويم ؛ بهدف تحسينه وتطويره .

– قليل من القيود ضرورة لممارسة ناجحة للنشاط ، وهذه القيود مطلب منظم وضرورى لممارسة الطلاب للنشاط ، ذلك أن النشاط يحتاج إلى ميل الطالب ، ويحتاج فى الوقت نفسه إلى قدرات معينة ليست متوفرة لدى كل الطلاب ، ومع هذا يجب أن تتاح الفرصة لكل القادرين على ممارسة النشاط الواحد ، بقطع النظر عن عددهم ، مع التقليل من الشروط التى تقيد الانضمام للنشاط .

---

(١) محمود كامل الناقة : المرجع السابق ، ص ٤١ – ٥١ .

– قيمة النشاط فيما يهيئه من مواقف وفرص للطلاب يتفاعلون فيها وبها ومعها لاكتساب خبرة مفيدة ، لا فى الوصول إلى إنتاج أو كسب معين. فالعمليات الوسيطة فى النشاط هى الهدف من النشاط ، ويكتسب الطلاب قدرة على الاختيار والتخطيط وتوزيع المسئوليات وتقسيم العمل والملاحظة والممارسة والتجريب ، وكلها عمليات مهمة فى ممارسة النشاط .

– استناد برنامج النشاط إلى الأغراض التى من أجلها وجدت المدرسة ، ومن أهمها: مقابلة حاجات الطلاب ، وميولهم وتعديلها ، وغرس الميول المرغوب فيها ، وهنا يمكن للنشاط أن يجتذب الطلاب ويساعدهم على النمو السليم .

– شمول برنامج النشاط وتوازنه وتكامله يتطلب تنوع النشاط ليتيح فرصًا شتى وخبرات كثيرة أمام الطلاب ؛ لتواجه تنوع الميول واختلاف متطلبات النمو فى كل مرحلة عمرية .

– تأكيد برنامج النشاط على التوجيه الفردى والجماعى ، سواء أكان التوجيه تربويا أم نفسيا أم اجتماعيا أم مهنيا ، والتركيز فى برنامج النشاط ينحو إلى التوجيه الشخصى والاجتماعى وحاجات الاستمتاع عند الطلاب .

– تنويع النشاط فى المدارس بحسب الحاجات الخاصة والمتميزة لكل مدرسة ، فالمدرسة فى منطقة ريفية غيرها فى منطقة حضرية ؛ لأن أنماط النشاط فى كل مدرسة توضع فى ضوء حاجات طلابها ، ومعنى ذلك أن الخبرات التعليمية فى النشاط الواحد تختلف باختلاف المدرسة التى تمارسه .

– تطابق السلطة مع المسئوليات المعطاة للطلاب فى كل نشاط ؛ بحيث لا يحدث تجاوز لهذه السلطة بالنقصان أو الزيادة عند ممارسة النشاط ، ولا يقع خلاف بين ممارسى النشاط وإدارة المدرسة .

– يشترك مدراء المدارس فى حل مشكلات الإدارة التعاونية والمشاركة فى التخطيط والتمويل والتقويم .

– الإشراف على المناشط يجب أن يكون توجيها تعاونيا ومشاركة ديمقراطية من جانب إدارة المدرسة ومدرسيها ، فلا يكون إشرافًا متسلطًا استبداديًا ، وإلا فقد النشاط معناه ومغزاه .

– تمويل المناشط من أهم مسئوليات المدرسة الثانوية ، لأن تحمل الطلاب تمويل المناشط قد يؤثر على حرية الطلاب فى اختيار المنشط الذى يحبونه ويميلون إليه ، ولا يمكن منع طالب من النشاط فى جماعة اختارها لعدم مقدرته المالية على دفع ما يقع عليه من الأعباء المالية للنشاط .

– اتجاه الإدارة المدرسية نحو النشاط اتجاه محبب ، حيث تكفل الإدارة المدرسية التسهيلات والإمكانيات اللازمة للنشاط ، وتثير دوافع المتعلمين والمعلمين ، وتجذبهم إلى المشاركة فيه والإقبال عليه .

وهناك عدد من الأسس تقوم عليها المناشط غير الصفية ، من أهمها :

– المناشط تمارس فى أثناء اليوم الدراسى ، على أن يخصص لها وقت يحدد فى الجدول الدراسى الأسبوعى ، وفى آخر اليوم الدراسى .

– المناشط يعفى من أعبائها المالية الطلاب ، ويمكن أن تشارك فى هذه الأعباء مجالس أولياء الأمور .

– المناشط يجب تقويمها من الطلاب والمشرفين عليها ؛ لتعديلها وتحديد شروط المشاركة فيها .

– يمارس كل طالب نشاطًا واحدًا على الأقل ، بحيث تختار المناشط من قبل الطلبة بوحى من رغباتهم وميولهم وقدراتهم .

– يشارك فى توجيه المناشط معلمون متحمسون أكفاء ، لديهم خبرة ودراية بالنشاط والجوانب النفسية للطلاب ، ولديهم القدرة على اختيار صور النشاط وتكييفها مع ظروف المدرسة التى يعملون فيها .

أما أسس ممارسة الطلاب للمناشط بأنواعها المختلفة ، فمن أهمها :

- مشاركة الطلاب فى كل نشاط ؛ بحيث يسهمون إسهامًا فعليًا فى مراحله المختلفة فى عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم .

- الاهتمام بأسلوب العمل وطريقته من حيث تقسيمه بين الطلبة ، واختيار كل طالب للعمل الذى يناسبه حسب ميوله واهتمامه واتجاهاته ، وتحميله مسئولية هذا الاختيار .

- ممارسة الأسلوب الديمقراطى السليم ، والاحترام المتبادل فى التعامل بين الطلبة والمعلم المشرف على النشاط وبين الطلبة أنفسهم ، على أن تتسم مسئولية المعلم المشرف على النشاط بطابع التوجيه والإرشاد .

- الاستفادة من الإمكانات المتاحة الى أقصى حد ممكن ، بحيث يتم الإفادة من الطلبة ذهنيًا ونفسيًا ، ومن البيئة المادية والبشرية ، وخلق الحوار والتفاعل بين هذه الإمكانات بما يؤدى إلى تنمية الفرد والبيئة .

- العمل بين الطلبة فى المناشط يقوم على أساس روح الفريق ، بحيث يتدرب الطلبة على توزيع العمل والتعاون فى إنجازه بشكل متكامل .

- الإيمان بأن النشاط بأنواعه المختلفة ذو هدف تربوى ، يدرب على التفكير ويدفــــع إلى العمل والحركة ، ويعين على الابتكار ، ويساعد على استثمار الوقت ، ويسهم فى تحسين دخل الفرد ، ويربط الطلاب بمجتمعهم المدرسى وغير المدرسى .

وهناك بعض الأسس المرتبطة بفعالية الطلاب ، وهى [١] :

- الطالب مواطن نشط حر منطلق ، يمارس حياته داخل المدرسة وسط جماعة يحقق من خلالها ذاته وذوات الآخرين ، وتنظر المدرسة إلى طلابها على أنهم مواطنوها الأصليون ، الذين يشكلون برامج نشاطهم بما يتواءم وميولهم الحقيقية .

- اشتراك الطلاب فى النشاط أمر محدد ومحدود ؛ فالطالب له أن يختار من بين المناشط ما يفضله ويميل إليه ، على أن تتم مساعدته وترشيده ؛ حتى لا يبالغ فى

---

(١) محمود كامل الناقة : المرجع السابق ، ص ص ٤٧ - ٦١.

مشاركته فى المناشط على حساب وقته ودراسته الأكاديمية، وحتى لا يؤدى به الأمر إلى نتاج غير مقبول فى المناشط والدراسة معًا ، وليتيح الفرصة لمشاركة غيره فى النشاط .

– المشاركة فى النشاط مطلب ديمقراطى ، فلا يصح الحكم على درجة صلاحية الطالب للمشاركة فى نشاط ما ، دون أن يأخذ فرصة متكافئة فى عضوية جماعة النشاط حتى يكتشف قدراته وينميها ، فميل الطالب واهتمامه وإقباله الطبيعى هو الطريق إلى ممارسة النشاط .

وهناك بعض الأسس المرتبطة بفعالية الطالب فى ممارسة المناشط ، وهى أسس أكدها مؤتمر تربوى بحث مشكلة المناشط المدرسية ، وهى :

– إتاحة الفرص للطلبة لمعرفة أنواع المناشط ، واختيار ما يتمشى منها مع ميولهم ويلائم استعداداتهم ، دون أن نفرض عليهم ألوانًا معينة ، بل علينا أن نحترم آراءهم وتطلعاتهم حتى يستقروا على ألوان محددة ، عندما نستطيع أن نكشف قدراتهم ، ونبرز شخصياتهم ، ونفسح المجال أمامهم للمبادأة والتجديد والابتكار .

– عدم الاقتصار فى ممارسة المناشط على الوصول بالطلبة إلى مستوى المعرفة المجردة ، بل تحفيزهم إلى المجالات التطبيقية ، التى تجعلهم يفكرون ويعملون بأيديهم ويلمسون نتائج جهودهم بأنفسهم ، فتزداد قدرتهم على الأداء ورغبتهم فى الانطلاق .

– اعتبار المناشط امتدادًا للبرامج التربوية التى يحصلها الطالب فى حجرات الدراسة ؛ بحيث تكون ممارسة النشاط مشبعة بالقيم السلوكية الحميدة ، وبروح الهواية المقرونة بالمتعة والترويح والإنتاج .

– مراعاة قدرات الطلبة فى العمل والنشاط والإنتاج باعتدال مع ضرورة توفير أوقات كافية للدراسة والترويح ؛ حتى لا يؤدى الإسراف فى ممارسة النشاط إلى إرهاق الأجسام والعقول وإهمال الدروس اليومية .

– الاهتمام بالطلبة الناشئين فى ممارسة المناشط ، بحيث يسبق ذلك توضيح أنواع المناشط ؛ حتى يأخذوا منها ما يناسبهم قدرة واستعدادًا . وعلى المدرسة أن

تفسح المجال للسؤال والاستطلاع والبحث والعمل فى يسر وعطف وعدم تعقيد عند ممارسة المناشط .

– توفير المعدات والأدوات التى تتطلبها المناشط وإرشاد الطلبة إلى إمكانات بيئتهم وخاماتها وسبل استخدامها والانتفاع بها .

– توجيه المناشط إلى ميادين الإنتاج الهادفة ، التى تفيد الطالب عقليا وسلوكيًا وماديا، كما تفيد فى نمو المجتمع كله .

– دعوة أولياء الأمور والمتخصصين فى المناسبات المختلفة للاطلاع على مناشط أبنائهم وإنتاجهم ؛ وذلك لحفز أولياء الأمور على بذل مزيد من العناية والدعم .

– السير فى التدريب على النشاط بهوادة وتؤدة بحسب برامج النشاط ، التى تتفق مع مراحل نمو الطالب وقدراته .

٥ – مشكلات النشاط المدرسى :

معرفة المشكلات التى تواجه ممارسة المناشط أمر ضرورى وأساسى لتذليلها ومعرفة السبل لمواجهتها ، وخلق رأى عام بين المهتمين بالتعليم والمناشط وبين المعلمين يسهم فى تحسين هذه المناشط وتحديثها تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا وتوظيفًا .

ومن أهم المشكلات [١] :

- عدم الإيمان الحقيقى بقيمة المناشط وأهميتها ، ويتمثل ذلك فى أن كليات التربية لا تتضمن برامجها إعدادًا حقيقيًا للمعلم لممارسة المناشط بأنواعها ، ممارسة تتصل بالمناهج الدراسية ، وهى فى ذلك تكتفى ببعض المحاضرات التى قد تشير إلى أهمية النشاط ، بقطع النظر عن إكساب هؤلاء الطلاب المعلمين مهارات فعلية لتنظيم المناشط وريادتها وتوجيهها . والمسئولون فى وزارات التربية والتعليم المهتمون بتخطيط التعليم وبرامجه والإشراف الفنى لا يبذلون جهدًا حقيقيًا فى وضع المناشط موضعها الصحيح من الخطة الدراسية ، أو توفير الإمكانات المناسبة لممارستها أو تدريب المعلمين لممارسة هذه المناشط ،

---

(١) رشدى لبيب : المرجع السابق ، ص ص ٢٥٤ – ٢٥٦ .

وكل ذلك يؤثر بدوره على درجة إيمان المعلمين بالمناشط المدرسية . ويؤكد عدم الإيمان بالمناشط النظرة السائدة بين الآباء ، والتى ترى فيها تسلية ولهوًا يضيع الوقت ، ويبدد جهود الفصل الدراسى .

- عدم توفير الإمكانات المادية المناسبة لتحقيق متطلبات المناشط ؛ فالإمكانات قاصرة على توفير الظروف اللازمة لممارسة المناشط ، فالأبنية المدرسية ضيقة ، وميزانيات النشاط ضئيلة ، ونظام الفترتين فى بعض المدارس لايسمح بالوقت اللازم لممارسة النشاط .
- عدم قدرة المعلمين على تنظيم المناشط وريادتها ، وهذا القصور يرجع إلى انشغال المعلمين بجداول دراسية كبيرة ، وافتقادهم للمهارات اللازمة لممارسة النشاط وتوجيهه وعدم إعدادهم فى كلياتهم التربوية إعدادًا يسمح لهم بمعرفة أبعاد النشاط ودوره والمهارات اللازمة لممارسته .
- عدم العناية فى تقويم الطلاب أو المعلمين بالمناشط الدراسية ، فما دام النشاط خارج الفصل لا يقوم ولا يؤثر ما اكتسبه من معارف أو سلوك فى تقدير نجاحه أو فشله لا يتوقع منه الالتفات إلى النشاط ؛ لأن الطالب وولى أمره يعتبران درجات الامتحان هى المعيار السليم للحكم على العملية التعليمية ، والمعلم بدوره لا نتوقع منه جهدًا مبذولًا فى مجال النشاط ، ما لم يدخل ضمن بنود تقويمه فى عمله .

وقد تعترض المناشط عوائق تبعدها عن تحقيق الأهداف المنوطة بها ، وأهم هذه العوائق هى [١] :

- عدم توفر الوقت والمكان لدى الطلاب لممارسة النشاط لازدواج المدارس على نفسها ، والعمل بالمدرسة لفترتين أو ثلاث فترات ، فلا تكفى الفرصة التى تخلو فيها المدرسة من الدراسة ليمارس الطلاب نشاطهم فيها .
- عدم توفر المدرس الكفء يؤدى إلى فشل النشاط ، فالمدرس غير الكفء هو

---

(١) عابد توفيق الهاشمى : **طرق تدريس الدين** ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ١٩٧٤، ص ٤٤٧.

المدرس الذى لا يعرف الأهداف المحددة للنشاط ، ولا يعرف مهارات السلوك الاجتماعى السليم مع طلابه أو التوجيه السليم لهم .

- عدم تعاون مدرسى المدرسة وتفاوتهم فى وجهات النظر إلى النشاط المدرسى واهتمامهم الزائد بالجانب المعرفى دون سواه .
- عدم تعاون مدير المدرسة وفهمه الخاطىء للنشاط على اعتبار أنه عمل ترويحى منفصل عن المنهج المدرسى ، أو أنه إهدار لوقت الطلاب ومضيعة للجهد .
- معارضة بعض أولياء الأمور ممارسة أبنائهم النشاط المدرسى ، على اعتبار أنه يعطلهم عن تحصيل المعارف .

وهناك مشكلات أخرى تواجه المناشط غير الصفية ، من أهمها :

- نظام الدراسة فى بعض المدارس ؛ حيث تستغل المدرسة لفترتين دراسيتين فى اليوم الواحد ، وعدم وجود الوقت الكافى فى فترات الراحة بين الحصص « الفسحة » لممارسة النشاط ، ناهيك عن عدم تخصيص وقت داخل المنهج الدراسى للنشاط وممارسته .
- المدرسة ليس لديها دليل بالمناشط غير الصفية ، يمكن أن تسترشد به عند التخطيط للنشاط المدرسى ، فليست لديها صورة تفصيلية لما ينبغى أن يقدم للطلاب ، أو كيفية تقديمه وممارسته ، أو موقعيته من المناهج الدراسية والأهداف المنوطة به ، أو مدى ارتباطه بموضوعات المنهج ، وإنما ترك كل ذلك لتقدير المعلمين وذكائهم ، على الرغم من إثقالهم بجداول دراسية ، ودون معاونتهم المعاونة الحقيقية لإنجاز مثل هذه المناشط .
- نظام الامتحانات والاهتمام بها اهتمامًا مبالغًا فيه ساعد على تقليص المناشط ، ووضعها من الناحية العملية فى مرتبة متأخرة من الأهمية [١].

* * *

---

(١) فايز مراد مينا : المرجع السابق ، ص ٢٠٥ .



الفصل السابع

الوسائط التعليمية

١ – ماهية الوسائط التعليمية .
٢ – أدوار الوسائط التعليمية .
٣ – اختيار الوسائط واستخدامها .
٤ – أنواع من الوسائط التعليمية .
٥ – كلمة عن تكنولوچيا التعليم .



الوسائط التعليمية

١ – ماهية الوسائط التعليمية :

الوسائط التعليمية أحد عناصر المنهج الدراسى ، وهى أدوات حسية تعتمد على مخاطبة حواس المتعلم ، خاصة حاستى السمع والبصر ، بغية إبراز المعارف والمعلومات المراد تحصيلها ، بيد أن هناك مجموعة من المشكلات واجهت استخدام الوسائل التعليمية ارتبطت بفهم سطحى للإسلام ، كما ارتبطت بعدم توظيف التربويين للأفكار التربوية التى ينادون بها ، وأهم هذه المشكلات هى :

الخوف من الربط بين التصوير والنحت والتماثيل وتعليم الإسلام ، ثم طبيعة المسائل المجردة والغيبية التى يصعب إبرازها فى صور محسوسة ، كما أن القرآن الكريم يحتوى على قضايا فكرية كثيرة : القصة ، ومشاهد القيامة ، والنماذج الإنسانية ، والمنطق الوجدانى والحالات النفسية ، وتشخيص المعانى الذهنية ، وتمثيل بعض الوقائع التى عاصرت الدعوة المحمدية ، والتشريع ، والجدل ، وقليل من الأغراض الأخرى التى تقتضى طريقة التقرير الذهنى المجرد ، كلها أشكال لغوية لتناول هذه القضايا .

واستخدام الوسائل التعليمية فى مواقف التعليم أصبح ضرورة تربوية نتيجة للانفجار المعرفى والتكنولوجى ، وتعدد مصادر المعرفة وأوعيتها : وذلك لإتاحة الفرصة لخبرات متنوعة ، ومواقف مختلفة ينتقل فيها التلميذ من نشاط إلى آخر ، ومن إدراك صلة بين شيئين ، والوسائط التعليمية تعمل على تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلم ، وتنمى لديه المهارات اليدوية ، كما يصبح لكل معنى مفهوم واضح فى الذهن . وتعمل على تعزيز الخبرة الإنسانية وتقدم حقائق هادفة ذات معنى ، وتثير الاهتمام ، وتساعد على توجيه استخدام المتعلم نحو الهدف المنشود ، كما أن الوسائط التعليمية تتغلب على الحدود الطبيعية وتتعداها إلى الآفاق البعيدة ، وإلى

الأزمنة الغابرة ، وتساعد على حل المشكلات، كما أنها تقدم الأدوات التى تساعد على التشخيص والعلاج ، وتحول المعلم من شارح للدرس وملقن للمعرفة إلى مشرف وموجه للتلميذ .

٢ – أدوار الوسائط التعليمية :

تؤدى الوسائط التعليمية أدوارًا متنوعة للمعلم والمتعلم : بغية تحقيق الأهداف ، من أهمها :

– يعتمد المتعلم على نفسه فى الاستماع إلى بعض القصص التى قام المعلم بتسجيلها ، ويجيب التلميذ عن الأسئلة حول هذه القصة ، ثم يقوم التلميذ بتقويم نفسه بنفسه، كذلك يستخدم الأفلام الثابتة ، وجهازًا خاصًا يمكن التحكم بواسطته فى سرعة عرض المادة المقروءة وكميتها ، كذلك يستطيع التلميذ بمفرده عرض الجهاز الخاص بالشرائح حول الموضوع ، الذى قام المعلم بشرحه واستنتاج بعض المعلومات من مشاهدة الشرائح ومناقشتها مع المعلم .

– تساعد الوسائط التعليمية على حل مشكلة تعلم أعداد كبيرة ومتزايدة ، وذلك فى فصول مزدحمة ؛ حيث إن هناك فروقًا فردية بين الدارسين ، كما أن التلاميذ تتباين خبراتهم السابقة وتختلف حول موضوع الدراسة . واللجوء إلى طريقتى الإلقاء والتلقين يؤدى إلى مزيد من اللفظية ، ويجد التلميذ نفسه أمام مفاهيم ومدركات مجردة ، ويحاول أن يكونها لديه ، وتنشأ نتيجة لذلك دلالات لهذه المفاهيم .

– تسهل الوسائط التعليمية عملية التعليم على المدرس وعملية التعليم على التلميذ. كما أنها تحقق تنوعًا مرغوبًا فى الخبرات التعليمية . وذلك لأن النمطية فى طريقة التدريس تبعث على الملل ، بيد أن استخدام الوسائط التعليمية المعينة يحقق تنوعًا فى الخبرات التعليمية يقتل هذا الملل ، ويحبب الموقف التعليمى إلى التلاميذ ، ويتيح لهم مصادر متنوعة من الخبرات والمعلومات تتناسب مع اختلاف استعداداتهم فى التعليم .

– الوسائط التعليمية تثير النشاط الذاتى لدى التلاميذ ، وذلك أنه يغلب على التدريس اللفظى عنصر الحفظ والتلقين ، مما يجعل دور التلميذ فى الموقف التعليمى دورًا سلبيًا ، ولكن استخدام الوسائط التعليمية المعينة استخدامًا سليمًا يتيح للتلاميذ فرص المشاركة الإيجابية فى المواقف ، سواء عن طريق تحديد النواحى ، التى يرغبون فى تعرفها من مشاهدة المعينات والاستماع إليها ، أوعن طريق مناقشة ما رأوه منها ، ثم عن طريق البحث عن إجابات لما قد يثيره استخدام المعين من آثار جديدة حول موضوع الخبرة .

– يوسم العصر الذى نعيش فيه ، بأنه عصر التغير السريع ، وعصر ثورة المعلومات ، كما أن هناك بعض مواقف التعلم بعيدة مكانيًا وزمانيًا ، ومن ثم فإنه لو أمكن تقديم تلك المواقف والمواد التعليمية بواسطة عدة أشكال مثل الأفلام ، والتسجيلات ، والخرائط ، فإنها سوف تقوم بعملية تعويض للتلاميذ ، وذلك بمرورهم بخبرات لم يمروا بها من قبل ، بسبب أنها حدثت إما فى الماضى ، أو حدثت فى الحاضر، أو كانت صغيرة جدًا ، أو أنها يصعب إعادتها .

وذلك أن الخبرة المباشرة فى مواقف التعليم السابقة تحتاج أحيانًا إلى وقت طويل ، لا تسمح به كثرة الالتزامات التعليمية للإنسان فى المجتمع الحديث ؛ مما يجعل من غير الممكن الاعتماد على هذه الطريقة فى مواجهة الزيادة المطردة فى المعارف والخبرات ، التى تمليها الأحداث والتطورات السريعة لهذا المجتمع .

– تنمى الوسائط التعليمية الاستمرار فى الفكر والتفكير ، وذلك عن طريق ما تقدمه من خبرات حية تثير اهتمام التلاميذ وانتباههم ، وتجعل هؤلاء التلاميذ يتابعون الفكر فيما يقدم أمامهم من حقائق وأحداث ومعانٍ مختلفة .

– تظهر أهمية الوسائط التعليمية فى تعديل بعض الاتجاهات واكتساب التلاميذ اتجاهات تربوية سليمة ، ولا شك أن التأثير فى الاتجاهات أو السلوك أمر صعب ، بيد أن الأبحاث أثبتت أن المعينات التعليمية – وخصوصا الأفلام المتحركة والإذاعتين المسموعة والمرئية والرحلات التعليمية – لها القدرة فى التأثير على السلوك وتعديل الاتجاهات .

– استثارة اهتمام وانتباه التلاميذ إلى موضوع الدراسة ، ولا شك أن العرض العملى لدرس أو تقديم فيلم فى الحصة أو الشرح على نموذج متحرك أو غير ذلك من المواقف التعليمية ، التى تستخدم فيها الوسائط استخدامًا سليمًا ، يخلق عنصر إثارة وتشويق وانتباه للتلاميذ ، يجعلهم يهتمون بما يرونه ويسمعونه . كما أن هذا يؤدى بالتلميذ إلى مزيد من النشاط والتعليم ، فليس مجرد مشاهدة فيلم أو الخروج فى رحلة تعليمية يعتبر هدفًا فى حد ذاته ، ولكن الهدف الأساسى أن يكتشف التلاميذ اهتماماتهم وميولهم وممارسة عدة مناشط تحقق ذلك .

وتأتى مسئولية المعلم فى أن يساعد تلاميذه فى تحديد أهدافهم وصياغتها صياغة إجرائية ، ثم تحديد المشكلات التى استثارت اهتماماتهم ، واختيار الطرق التى تؤدى إلى تحقيق ذلك ، وأخيرًا تقويم هذا النشاط بموضوعية ، حيث إن أهمية الوسيط التعليمى فى أنه نقطة لاستثارة الاهتمام نحو عديد من المناشط التعليمية الهامة .

٣ – اختيار الوسائط واستخدامها :

يقوم المعلم باختيار الوسيط التعليمى المناسب لأهداف درسه ، والذى ييسر له الدرس ويزيد من فاعليته ويوفر جهده ووقته ، ويمكن عرض أهم الأسس التى تساعد فى اختيار الوسيط التعليمى واستخدامه باعتباره جزءًا أساسيًا من موقف التعليم كما يلى :

– أن يحدد المعلم الأهداف التعليمية للدرس ، ونوع الوسيط ودوره فى تحقيق الأهداف ، وكيفية استخدامه ، وأن يراعى عند اختيار الوسيط التعليمى نوع استراتيجية التدريس التى يستخدمها ، وكثافة الفصل ، والإمكانات المتاحة فى المدرسة .

– أن تتناسب الوسائط مع ما ينفق فيها من جهد ووقت ومال ، وعند شراء أو عمل أية وسيلة ينبغى أن نراعى أن ما ينفق فيها من جهد أو وقت أو مال إنما يتناسب مع ما ستحققه من أغراض فى الموقف التعليمى . فإذا كان هناك غرض تعليمى يسهل إيضاحه عن طريق لوحة ورقية مرسومة بالكفاية نفسها التى يحققها

نموذج مجسم أو فيلم تعليمى ، وعندئذ يجب الاعتماد على الرسم الإيضاحى فى اللوحة دون الوسيلة الأخرى

– أن تكون المادة العلمية للوسيط صحيحة لا تتضمن معلومات أو حقائق خاطئة ، تؤثر على مدركات ومفاهيم التلاميذ عن الموضوع الذى تخدمه الوسيلة ، وأن تحتوى على القدر الكافى من المعلومات الأساسية التى تناسب الدرس .

– أن تتناسب الوسائط ومستوى التلاميذ ، فكلما كانت الوسائط حسية ، وتسمح للتلميذ بالفاعلية والنشاط كان ذلك أفضل . كما ينبغي على المعلم أن يتعرف الخصائص المختلفة للوسائط التعليمية من حيث مميزاتها وحدود استخدامها ، وبناء على معرفته الدقيقة لكل خواص هذه الوسائط التعليمية، يستطيع المعلم أن يفاضل ويختار الوسيط المناسب .

– أن تناسب المادة العلمية التى تقدمها المعينات لخبرات التلاميذ ، بمعنى أنه يجب أن تتناسب المادة العلمية للوسائط مع مستوى خبرات التلاميذ السابقة ، بحيث يسهل ربط هذه المادة بخبراتهم وتتحقق استمرارية المعلومات والخبرات التعليمية .

٤ – أنواع من الوسائط التعليمية :

الأفلام التسجيلية والصور :

للأفلام التسجيلية والصور آثارها فى تقريب المدركات وتوضيحها وإعطائها صورة حية ، وتؤدى الأفلام التسجيلية دورها الذى لا ينكر فى تقليل ما نسميه باللفظية ، أى الاعتماد فقط على اللغة التى لا تحمل مضمونًا ، ويشيع مثل هذا الأمر فى التربية التقليدية على وجه الخصوص ، إذ إن مواقف التعلم تعتمد – فى الغالب – على قدرة التلميذ فى الحفظ والترديد للمحفوظ دون عناية تذكر بما تدل عليه النصوص أو المواد التى يراد حفظها أو دراستها .

كذلك فإن للصور جاذبية خاصة بالنسبة للأطفال ، ولها دورها الذى لا ينكر فى عملية تقريب الرمز اللغوى ، وإعطائه المفهوم الصحيح . وتقديم التسجيلات الصوتية يكون مفيدًا فى تعليم القرآن ، والشعر والأدب .

وللتسجيلات الصوتية مميزات ، من أهمها :

– توفير الخبرات التى تعتمد أساسا على عنصر الصوت، وتحبب إلى التلاميذ القرآن الكريم وحلاوة الإنصات وآدابه ، وإلقاء الخطب التراثية ، والشعر العربى ، والقراءة المعبرة .

– توفير أجهزة التسجيل وسهولة تشغيلها ، ويستطيع التلميذ إعادة الاستماع .

– سهولة عمل نسخ إضافية من التسجيلات ، وتوزيعها فى سفطات (أشرطة) على التلاميذ بهدف الحفظ السليم لها .

– تنويع الخبرات التعليمية للتلاميذ وتفرغ المعلم للمناقشة والتفسير والشرح والتمثيل .

ويمكن أن تستخدم الصور فى تفسير معنى بعض الكلمات الصعبة أوالعبارات أو العلاقات أو الشواهد والأدلة ... الخ ، وإذا كانت الصورة المرسومة تؤدى أهدافًا جليلة فى التعليم فلأن طريقة التصوير هى أجمل طرائق التعبير وأفضلها فى الفن . وإن التصوير هو الأداة المفضلة ، فهو يعبر بالصورة المحببة المتخيلة عن المعنى الذهنى والحالة النفسية وعن الحادث المحسوس ، وعن المشهد المنظور ، وعن النموذج الإنسانى، والطبيعة البشرية .

الفانوس السحرى وعرض الأفلام :

ومن الوسائل النافعة التى تنمى مدارك المتعلم ، وتعزز من ثقافته الاستعانة بالفانوس السحرى ، والجهاز السينمائى لعرض أفلام تتصل بالحقائق العلمية ، والأمجاد التاريخية ، والمواقع الجغرافية ، والتوجيهات التربوية واللغوية والأدبية .

زيارة المتاحف :

زيارة المتاحف الأثرية والقومية ، ولا شك أن هذه الزيارة للمتاحف تفتح آفاقًا جديدة من المعرفة ، والحضارة، وثقافة التاريخ ، كما أنها تربطه بروابط المجد فى التاريخ، كما أنها تقوى المشاعر النفسية والقلبية لعقد العزم على بناء العزة القومية والوطنية .

استخدام المصورات :

– مصورات جغرافية توضح العالم العربى بشكل خاص ، والعالم كله بشكل عام .

– مصورات عن البلاد العربية توضح عمران هذه البلاد ، ومساجدها ، ومصانعها ، وكل ما يتصل بأحوالها العامة ، وبالحضارات الحالية والماضية .

القصص والسبورة والتقارير :

– نماذج من القصص ، ولا سيما القرآنى منها والخيالى والتاريخى .

– تنظيم السبورة بكتابة وحدات الموضوع وعناصره عليها ، والفوائد العملية ، والنصوص الواردة فيه ، وعناوين القصص والمراجع .

– يستقل الطلاب فى إعداد تقارير وبحوث للراغبين فقط ، ويكون المدرس منظمًا لنشاط الصف ، ومعينًا لهم على سلامة الفهم .

الكتاب المدرسى :

يعتبر الكتاب المدرسى وسيطًا من وسائط التعليم ، وليس الهدف الأساسى منه بالنسبة للطالب أن يستوعب ما ورد فيه من معلومات ومعارف يحفظها فقط ، بل للكتاب المدرسى وظائف عدة ، منها : أنه يقدم المعرفة العلمية للطلاب فى صورة منظمة فيساعدهم على استيعابها ، وإدراك الترابط بين أجزائها ، كما أنه يتيح لكل تلميذ فرصة التعلم الذاتى ، نظرًا لأن لكل تلميذ كتابه المدرسى الخاص به ، يضاف إلى ما سبق أن الكتاب المدرسى يحتوى على صور ورسوم توضيحية مختلفة ، تدعم من مكانه وتعزز وجوده .

والكتاب المدرسى له دور أساسى فى تحديد موضوعات الدراسة ، ومداخل تدريسها، وأساليب تقويم الطلاب فى تحصيل هذه الموضوعات ، بجانب دوره الرئيسى كوسيلة للتعليم فى الفصل ، ودوره كوسيلة مهمة من وسائل التعلم الذاتى .

إن هذا الكتاب يتبنى موقف التدريس اليومى باعتباره وحدة بناء منهج ، وهو شركة بين المتعلم والمعلم ، والكتاب المدرسى على أهميته وسيلة من وسائل تنفيذ المنهج ، وليس هو المصدر الوحيد للتعلم ، والمعرفة وسيلة بناء الفكر ، وبناء النسيج الوجدانى للمتعلم ، وتشكيل كفاءاته وسلوكه . إن أساليب التفكير وما نود تنميته من اتجاهات وقيم يجب أن يترجم إلى مواقف حقيقية، والمعلم بهذا كله صاحب مهنة ، فهو مجرب وباحث وصاحب فلسفة ومنظم ومدير لمواقف التدريس ، وعليه أن يكون على صلة فكرية بمن تولوا تخطيط المنهج وبناءه ، والقيادات التربوية على كافة مستوياتها معنية بمسألة الفكر والتطبيق معًا .

السبورة :

السبورة واسطة بصرية واقتصادية وذات عمر طويل ، وإذا ما حصل المعلمون على درجة من التدريب ، فسوف يستطيعون أن يعرفوا كيف يحسنون استغلال هذه الواسطة الكتابية والتصويرية .

وعلى الرغم من كثرة الوسائل المعينة البصرية لدى المعلم فإن للسبورة أهمية خاصة، وذلك لأنها فى العادة سهلة وميسورة ، ولا تتطلب موهبة خاصة أو تجهيزات معينة ، كما أن التعديلات والتحسينات يمكن إجراؤها عليها بسهولة ، كما أن استعمالاتها متعددة حيث إنها تعد لعرض أى موضوع فى أية مادة دراسية ، فهى صوت المعلم المرئى .

وهناك أنواع متعددة من السبورات من أهمها السبورة الطباشيرية ، وهى التى تصنع من الخشب غالبًا ، وتثبت على الحوائط ، أو تحمل على حوامل خشبية أو معدنية ، وإمكانات هذه السبورة الخشبية فى التدريس متعددة ، من أهمها عرض مواد غير موجودة فى الكتب المدرسية ، والتوضيح بالرسوم والتخطيطات . كما تصلح لمناقشة أعمال التلاميذ وتقويمها . كما أنها تستخدم فى اللغة العربية عند تدريس الخط العربى، وللشرح والإيضاح ، كما أنها تساعد فى تعليم القراءة وفى تدريس النصوص ، وذلك عن طريق المعاونة فى تذليل بعض الصعوبات اللفظية ، بالإضافة إلى أنها تمكن المعلم من عرض الحقائق وتوضيحها ، ويسجل عليها القواعد العامة والتعاريف الضرورية للفهم واستخلاص المعانى والمفاهيم .

وهناك السبورة المغناطيسية ، وهى تصنع من الصلب وتعرض عليها مادة تعليمية معدة على مادة أو شريط مغناطيس ، ومن أهم مميزات السبورة المغناطيسية أن أسلوب العمل بواسطتها بسيط ، كما أنها يمكن أن تعرض معروضات ثقيلة وأيضًا معروضات أكثر تعقيدًا ، كما يسهل تحريك المعروضات على سطح السبورة دون رفعها من عليها ، وتعمل بكفاءة عالية خارج جدران الفصل الدراسى .

كما تستخدم السبورة الوبرية ، وهى عبارة عن قماش وبرى كالكستور أو الجوخ مشدود على لوحة من الخشب ، وتعرض عليها الرسوم أو الصور ، أو بطاقات الكلمات عند تعليم القراءة للمبتدئين ، من مزايا السبورة الوبرية أنها توفر الوقت والجهد أثناء العملية التعليمية ، نظرًا لأنها تعد مسبقًا ، وأيضًا تحفظ المعروضات لمدة أطول ، كما أنها تستخدم فى دروس محو الأمية ، وفى تعليم التعبير عن طريق القصص المصورة .

كما يوجد من أنواع السبورات السبورة المضيئة ، وبواسطتها تعد المادة التعليمية فى لوحات وخرائط وبطاقات ، وتوضع فى مكان معين خلف سبورة خاصة ، وتضاء بمصباح فلورسنت ، وأثناء الشرح يضيف المعلم التوضيحات الضرورية ، ويشير إلى المادة التعليمية بالأسهم ، أو الكتابة باستخدام أفلام معينة .

وللسبورة دورها المساعد والمعين ، شريطة أن تراعى حجم الكتابة كى تناسب المجموعة المستقبلة من الطلاب ، وعرض هذه الآيات والشعر والنصوص على الطلاب. كما يمكن الاستعانة بها فى تدريس القواعد والإملاء والخط ، ولتسجيل الكلمات التى تحتاج إلى تفسير مع مراعاة تنسيق المادة المسجلة عليها ، بحيث تقود الطلاب إلى الاستجابة المطلوبة (مصطفى رسلان ١٩٨٤) .

الملصقات :

الملصقات وسائط بصرية تعبر عن فكرة أو موضوع معين بالصور والرسوم ، وكتابة الكلمات والعبارات المناسبة ، كما تتم الاستعانة بها فى تدريس بكثير من المواد الدراسية ، وتناسب غالبية الموضوعات ، ولا توجد أداة خاصة أو جهاز معين

يعمل خصيصًا على عرضها ، ويمكن تكيفها بحيث تصبح ملائمة تمامًا لأى اتجاهات تعليمية ، كما أنها تجمع بين معان متعددة وعلاقات كثيرة (رضا البغدادى ١٩٨٣) .

وتتصف الملصقات الجيدة بالخصائص الآتية :

البساطة والتركيزعلى فكرة واحدة، ووضوح الفكرة التى يعبر عنها الملصق وسهولة فهمها ، والاتزان بين محتويات الملصق من صور ورسوم وألفاظ ، وملاءمة الملصق لمستويات خبرات المشاهدين، وجذب الانتباه والتأثير فى المشاهدين، ومناسبة مساحة الملصق مع موضوعه واستعمالاته ، ومراعاة الاستخدام الوظيفى للألوان والتناسق بينها .

التمثيليات :

يعتبر التمثيل من الطرق الطبيعية للتعبير عن النفس ، فكثير من الأطفال يقومون أثناء لعبهم بكثير من التمثيل لأدوار الكبار ، بطريقة تلقائية ودون إعداد سابق، وللتمثيليات أنواع كثيرة ، نلجأ إليها للتعبير عن أحداث مرت بنا ، أو عن مواقف نعيشها يجب إثارتها والانفعال بمواقفها ، أو للتعبير عن أمانٍ وأهداف مستقبلة ، أو لتأييد فكرة أو مبدأ ، وتركيز التمثيلية على الأحداث التى تتفق مع الغرض منها ، وتستبعد ما عداها فلا تشتت انتباه المشاهد ، وتمر فيها الحوادث بغير فواصل زمنية ، كما تتيح لبعض التلاميذ المشاركة الإيجابية فى صنع هذه المواقف والأحداث ، فيدرسونها ويتعلمون منها ، كما تعد التمثيليات وسائل اتصال فعالة ، وذلك للتعبير عن مفهوم أو شعور معين ، وهى تعتمد فى ذلك على اللغة ، وحركات الجسم ، وتعبيرات الوجه ، والإشارات ، وأسلوب الكلام ، وعلى ذلك فإن التمثيل أسلوب تربوى هادف (مصطفى رسلان ١٩٨٤) .

وتتميز الخبرات المقدمة عن طريق التمثيليات بما يلى :

- تمكن المشاهدين والمؤدين للأدوار من الرؤية الواحدة للأحداث ، حيث تركز المشاهد التمثيلية على البارز فى الموقف والنقاط الرئيسية فيه ، وتستبعد التفاصيل غير المهمة .

– تتخطى الخبرات الممثلة بالحوادث الزمانية والمكانية ، فهى تنقل المشاهد والمؤدى إلى الأماكن والأزمان الماضية ، مثلًا إلى الجزيرة العربية ، وما كان يجرى فيها من حروب وغزوات .

– تتسم هذه الخبرات بقوة انفعالية تؤثر فى المشاهد أو التلاميذ ، فتجلب انتباهه وتجعله يشارك بعواطفه فى أحداثها ، وينفعل بمواقف الممثلين حبًا وتقديرًا .

– يستطيع المعلم بواسطة هذه الخبرات أن يفيد من ميل تلاميذه للتقليد والتمثيل فى تحقيق أهداف تعليمية كثيرة ، فيبنى المواقف والأحداث التى يصعب دراستها بصورتها الطبيعية مثل الغزوات الإسلامية ، أو بعض المسائل المعنوية مثل : الوفاء والتعاون ، أو تحويل درس من دروس التهذيب إلى موقف يمكن أن يؤديه التلاميذ فى حجرة الدراسة ، أو على مسرح المدرسة ، أو يتم تمثيل القصة الدينية المقررة على التلاميذ بأحداثها ووقائعها المختلفة .

هذه الخبرات الممثلة توثق الصلة بين المدرسة والمجتمع ، كما أنها تعالج ما في البيئة من ظواهر اجتماعية أو انحرافات سلوكية بطريق غير مباشر ومؤثر فى الوقت نفسه .

– تكسب القوة الانفعالية المصاحبة لهذه الخبرات قيمًا معينة يصعب تحصيلها بالوعظ والإرشاد ، ويتفهمون المواقف الاجتماعية وما فيها من مطالب لغوية متنوعة .

٥ – كلمة عن تكنولوچيا التعليم :

أ – استعمال التكنولوچيا الحديثة ، أمر له أهميته وإيجابياته ، وله مخاطره وسلبياته ، ذلك أن الألفية الثالثة عالم جديد تسود فيه المعرفة ، وتحتل فيه التكنولوچيات الحديثة الصدارة ، مجتمع إنسانى جديد ، مجتمع سيكون للتطور التكنولوچى فيه انعكاسات فاعلة على المجتمع الإنسانى لعدة عوامل ، من أهمها : تقليص كلفة الحاسوب ، مما يجعله فى متناول الجميع ، والاستعمالات الشائعة للإعلاميات فى شتى الميادين ، ثم اتساع شبكات وبنوك المعلومات بحيث يصبح

المعلم والمتعلم قادرًا على الحصول على المعلومات التى يطلبها بسرعة ودقة ؛ مما يساعد فى تنمية معلوماته ، وتزيد فى قدرته من حيث الإبداع والإنتاج ؛ خاصة مع اتساع رقعة شبكات الإنترنت باعتبارها مدرسة المستقبل ، والكتاب الحى المتجدد دائمًا بكل جديد ومفيد . وهذا الوضع يفرض على مؤسساتنا التعليمية القيام بما يلى :

- تزويد المدارس والصفوف التعليمية بالتكنولوجيات التعليمية الحديثة بعد تحليل المناهج الدراسية ؛ لتوظيف هذه التكنولوجيا بغية زيادة فاعلية هذه المناهج فى تحقيق الأهداف المنشودة .

- تحسين طرائق التدريس بتوظيف تكنولوجيا التعليم ، وتدعيم الأساليب التلقينية السائدة بالتطبيقات والتدريبات والاستخدامات التكنولوجية ، التى توضح وتفسر وتعمق وتثرى التعلم .

- تقوية تكوين المعلمين بأنماط التكنولوجيات التعليمية فى كليات إعدادهم ، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو استخدامها وتوظيفها فى أثناء تدريسهم .

- زيادة كفاءة المتعلمين فى اللغة الإنجليزية لأغراض تكنولوجيا التعليم ، وإقدارهم على استقبال وبث الرسائل عبر شبكات الإنترنت ، وإكسابهم القدرة على التأويل .

- إدخال أعمال البحث العلمى ، والتعلم الذاتى ، ومهارات الاستخدام للتكنولوجيا التعليمية والمكتبة المدرسية فى برامج الدراسة بمراحل التعليم المختلفة ، وتعويدهم على القيام بالبحوث البسيطة والتكليفات المتنوعة .

- تكوين مؤسسات تعليمية نموذجية ، يمكن رعايتها ومتابعتها قصد الاقتداء بها ، وتحديد مشكلات استخدام تكنولوجيا التعليم ، ومردودها التعليمى والتربوى على المتعلمين ، وتوطئة لتعميم استخدام تكنولوجيات التعليم فى المناهج الدراسية .

- تطوير عناصر المنهج الدراسى ؛ أهدافًا ، ومحتوىً ، وطرائق تدريس ، وأنشطة ، وأساليب تقويم فى ضوء أنواع التكنولوجيا التعليمية الحديثة .

- توفير التجهيزات والأدوات التكنولوجيا اللازمة والمناسبة فى جميع

المدارس ، وتوزيعها فيما بينها توزيعًا متوازنًا ، رغبةً فى الارتفاع بالمستوى الكيفى للتعلم » ، وعدم الإخلاص بمبدأ تكافؤ الفرص بين المدارس ، التى تتوافر فيها تكنولوچيا التعليم والتى لا تتوافر فيها ، وهو مايخل بمبدأ ديمقراطية التعليم . وقد لوحظ أن تكنولوچيا التعليم ليس لها وجود فى بعض المدارس ، أو أنها لا تستعمل فى بعض المدارس لعدم تدريب المعلمين عليها ، أو لعدم قناعة قيادات التعليم بها ، أو لعدم صلاحيتها .

ب – المسألة التى يجب أن تتوقف عندها ، هى تعريف تكنولوچيا التعليم باعتبارها نظامًا تتكامل فيه الإمكانات المادية ، التى تتمثل فى المستحدثات التكنولوچية كالفيديو ، وأجهزة التليفزيون ، وأجهزة الكمبيوتر وغيرها ، بحيث تتكامل وتتفاعل مع الإمكانات البشرية التى تتمثل فى كل القائمين على العملية التعليمية بغية زيادة كفاءة العملية التعليمية وتحقيق فاعليتها ، أى من أجل تحسين التعليم وتيسير التعلم .

وتحسين عملية التعليم هنا تعنى زيادة كفاءة المواقف التعليمية وفاعليتها ؛ حيث يتم التخطيط لها فى ضوء الإمكانات المتاحة ، وإدارتها إدارة جيدة . وتيسير التعلم يعنى إتاحة الفرصة لكل فرد ليتعلم حسب استعداداته وقدراته وإمكاناته ، وتدريب المتعلم على أنماط مختلفة من التفكير التأملى والناقد والابتكارى .

إن تكنولوچيا التعليم نظام يسعى إلى تسهيل التعلم الإنسانى ، عن طريق اتباع منهج يوضح كيفية تحديد واستخدام وتطوير مصادر التعلم المتنوعة البشرية والمادية . وهذا الأمر يحتاج إلى تخطيط جيد لحصر الإمكانات ، ورسم خطة للتكامل بينها ، وهى خطة توضح كيفية استخدام الإمكانات فى المواقف التعليمية بعد وضع الأهداف المطلوب الوصول إليها ، والخطة التنفيذية اللازمة لذلك فى فترة زمنية محددة .

وينصب عنصر الإدارة فى تكنولوچيا التعليم على عمليتى التعليم والتعلم ؛ حيث يكرس الإمكانات المتاحة البشرية والمادية من أجل تحقيق الأهداف التى تم

وضعها . وتعنى الكفاءة هنا الاقتصاد فى استخدام المدخلات للحصول على النتائج المطلوبة . وتعنى الفاعلية مدى صلاحية العناصر المستخدمة ؛ أى الإمكانات المتاحة وصولًا إلى الأهداف المنشودة . وتعنى الصلاحية تحديد هذه الإمكانات ومدى مناسبتها وكيفية توظيفها لتحقيق الأهداف .

ويعتبر المعلم عنصرًا أساسيًّا فى تكنولوچيا التعليم ؛ فهو أحد عناصر الإمكانات البشرية ، التى ينبغى أن تتكامل مع الإمكانات المادية بعناصرها المتنوعة ؛ فالمعلم يشترك فى التخطيط لعملية التعلم ، وهو الذى يقود التنفيذ داخل حجرات الدراسة ، وهو الذى يزيد من كفاءة بيئة التعلم وفاعليتها ، وييسر تعلم التلاميذ ؛ حيث إنه العقل المفكر الموجه والمرشد وواضع البدائل أمام المتعلمين .

جـ - تكنولوچيا التعليم لها دور رئيسى فى عمليات التعليم والتعلم ؛ فهى تواجه مشكلة وقوع بعض المتعلمين فى اللفظية ، وتساعد فى تكوين وبناء المفاهيم الصحيحة ، وتستثير اهتمام المتعلمين ، وتجعل ما يتعلمه الإنسان باقى الأثر ، وتحقيق إيجابية المتعلمين ، وتساعدهم فى اكتساب الخبرات ، وتواجه مسألة الفروق الفردية وتثبت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلم عن طريق تنويع أساليب التعزيز ، وتعديل سلوك المتعلمين وتكوين اتجاهات جديدة لديهم ، وتحقيق التعلم فى إطار من البهجة ، من خلال بيئة تعليمية غنية بالمثيرات .

د - مجال تكنولوچيا التعليم مجال متسع ، يستغرق مكونات جمة تؤثر وتتأثر بعضها بالبعض الآخر . وهذه المكونات ، هى : أجهزة تعليمية ، مواد تعليمية ، وأشخاص ، واستراتيجيات تعليمية وتقويم تعليمى ، ونظرية وبحث ، وتصميم ، وإنتاج . إن وجود الأجهزة التعليمية دون توافر المواد التعليمية ، التى تعمل عليها يجعل هذه الأجهزة عقيمة غير مستخدمة . والأشخاص تقع عليهم مسئولية إدارة وتنظيم وتشغيل وإعداد المواد التعليمية ، كما يقع عليهم دور نقل المحتوى التعليمى كمعلمين ، واستقبال وتعلم المحتوى التعليمى كمتعلمين . والتقويم يشمل المعلم والمتعلم والمواد والأجهزة التعليمية وكيفية استخدامها ، والتقويم بعد ذلك يؤدى إلى ظهور بعض الأسس والمبادئ النظرية ، كما يتطلب إجراء البحوث فى هذا المجال ،

وهنا يقوم التصميم على أساس المبادئ والنظريات ونتائج الأبحاث العلمية ؛ حتى يكون مؤديًا إلى إنتاج مواد تعليمية أو أجهزة جيدة ومناسبة .

هـ - من أهم المعايير اللازمة لاختيار تكنولوجيا التعليم أن تتفق الوسيلة التعليمية مع الهدف المنشود من استخدامها ، وأن تكون معلوماتها صادقة ومطابقة للواقع الثقافى ، وأن تتناغم مع أعمال التلاميذ وخبراتهم السابقة ، وأن تتناسب مع التطور العلمى والتكنولوجى العالمى ، وأن تزيد من قدرة الطلاب على التأمل والملاحظة وجمع المعلومات ومهارات التفكير العلمى والناقد ، وأن تكون فى حالة جيدة وصالحة للاستخدام .

و - أما أهم المعايير اللازمة لاستخدام تكنولوجيا التعليم فى التدريس فإنها تحتاج إلى خطة متكاملة تنقسم إلى المراحل التالية :

أولا : مرحلة الإعداد ، وفيها يتم العرض المسبق للوسيلة ، ورسم خطة للعمل ، وإعداد المكان أو البيئة التعليمية المناسبة ، وتهيئة المتعلمين للعرض .

ثانيا : مرحلة الاستخدام ، وفيها يراعى أن يكون المعلم قادرًا على توجيه انتباه الطلاب للنقاط الأساسية ، وخلق الجو المريح فى أثناء العرض أو التأكد من سلامة الاستخدام من حيث وضوح الصوت والصورة ، ووضعها فى مكان مناسب للتلاميذ ، وأن يكون تدخل المعلم مناسبًا ومحدوًدا للغاية .

وأخيرًا تأتى مرحلة التقويم ، والتى تشكل المرحلة الثالثة والأخيرة ، وفيها يتأكد المعلم من تحقق الأهداف ، وأن الوسيلة كانت مناسبة ، ويستحسن هنا إعادة التقويم ؛ حتى يكتشف المتعلمون ماخفى عليهم فى التقويم الأول ، والمناقشة تساعد فى إثارة استفسارات حديدة لاستكمال الخبرة السابقة . ويجب أن يقوم المعلم بتقويم الوسيلة ، التى استخدمها من حيث مناسبتها للأهداف وللدرس وللتلاميذ ، ويستفيد من ذلك لاحقًا ليعرف متى وكيف يستخدمها لتحقيق تعلم أفضل . ومرحلة التقويم هنا هى نقطة بداية فى حلقة دائرية ؛ لتحقيق تعليم أكثر فاعلية ، وتعلم أكثر إتقانًا .

* * *



الفصل الثامن

تقويم خبرات التلاميذ وأعمالهم

١ – المقصود بالتقويم .
٢ – علاقة التقويم بعناصر المنهج .
٣ – نماذج لعمليات تقويم المنهج .
٤ – خطوات عملية التقويم .
٥ – الأسس التى يقوم عليها التقويم .
٦ – أساليب التقويم ووسائله .
٧ – تطوير التقويم فى المدارس .
٨ – الاختبارات .
٩ – المواصفات العامة للورقة الامتحانية .
١٠– شروط تشكيل لجان الامتحانات العامة .



تقويم خبرات التلاميذ وأعمالهم

التقويم عنصر من عناصر المنهج ، وقد ارتبطت العملية التربـــــوية بالتقويم منذ زمن بعيد لمعرفة ما تحققه الجهود التربوية من نتائج . ويقصد بالتقويم التربوى إصدار حكم على مدى ما تحقق من أهداف ، ثم تقديم مقترحات للتحسين والتطوير .

ويعتمد التقويم على جمع البيانات بأساليب متعددة ، منها : الاختبارات وبطاقات الملاحظة ، ومقاييس التقدير ، والتقارير الوصفية ، والمقابلات ، والاستبيانات . ومعنى ذلك أن التقويم تتزايد أهميته فى المجال التربوى ؛ بهدف تحسين العائد ومواكبة التقدم المعاصر فى التربية خاصة بعد تطور اقتصاديات التربية التى تستهدف دراسة الانفاق وتحسين العائد التربوى .

والتقويم ارتبط بمفهوم القياس فى المنهج التقليدى ، على حين تطور مفهومه بتطور الفلسفة التربوية فشمل التشخيص والعلاج والوقاية ، وتنوعت وسائله ، وتعددت وظائفه ، وأصبح يستند إلى أسس نظرية تتمثل فى نماذج علمية ، تربط بين عناصر العملية التعليمية ، كما أنه يعتمد على تقنيات متقدمة فى عمليات القياس وجمع البيانات وتحليلها .

والتقويم شرط لازم لتحديد مستوى المتعلمين ، ويساعد المعلمين والآباء فى توجيه أبنائهم دراسيا ومهنيا ، كما يفيد فى اتخاذ القرارات التى تتناول برنامجها تعليميًا ، أو منهجًا دراسيًا ، أو مرحلة تعليمية ، مما يساعد فى تشخيص الواقع التربوى وتسديد مساره، كما أن نتائج التقويم تعكس مدى سلامة بناء المناهج وتنفيذها وتطويرها ؛ لأنه لا تطوير دون تقويم . كما أن التقويم يعمل على توعية المشتغلين بالتعليم بأهمية المشاركة فى حل مشكلات التربية .

١ – المقصود بالتقويم :

يقصد بالتقويم إعطاء وزن نسبى أو قيمة وزنية لجانب من جوانب النشاط من حيث اكتماله أو نقصانه ، أو من حيث الصواب والخطأ . وقد يكون هذا الحكم كيفيًا أو كميًا ، ومن أمثلة الكيف أن تقول : هذا التلميذ يمتاز فى سلوكه مع زملائه ، ومن أمثلة الكم أن تعطى درجة للتلميذ فى الامتحان . إن الهدف النهائى لعملية « التقويم هو التجويد والتطوير » . ولذلك لابد أن يكون شاملًا لكل جوانب المتعلم المعرفية والوجدانية والمهارية ، وأن يكون ديمقراطيًا يشارك فيه المعلم وولى الأمر والمتعلم نفسه ، وأن يستخدم أدوات قياس متنوعة من استبيانات ومقابلات وملاحظات للسلوك واختبارات ، ومقاييس لقياس القدرات والمهارات والاتجاهات والقيم ، فهى وسائل للقياس يكمل بعضها بعضًا ، وترسم صورة متكاملة لشخصية المتعلم من حيث خبراته وأعماله . ومن الضرورى أن يعتمد التقويم على أكثر من معيار ، التى من أهمها موقع الفرد بالنسبة للآخرين، وموقعه بالنسبة لنفسه من وقت لآخر ، وموقعه بالنسبة لما يطمح إليه ويجب أن يصل إليه . كما يحب أن يكون التقويم موضوعيًا وصادقًا وثابتًا .

إن التقويم هو الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية باعتبارها التغيرات والتعديلات المتوقعة فى سلوك المتعلمين . كما يعرف التقويم بأنه مجموعة الأحكام التى نزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم ، وتشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف فيها بقصد اقتراح الحلول التى تصحح مسارها ، ومعنى ذلك أن عملية التقويم تتضمن تقدير التغيرات الفردية والجمعية والبحث فى العلاقات بين هذه التغيرات وبين العوامل المؤثرة فيها .

وهناك فرق بين التقويم والقياس (الامتحان)، وذلك أن القياس يعطى فكرة جزئية عن الشيء الذى نقيسه ، حيث يتناول ناحية محددة واحدة فقط ، فالقياس عملية تقدير أشياء مجهولة الكم أو الكيف باستعمال وحدات رقمية متفق عليها .

أما التقويم فإنه يعطينا صورة عن جميع المعلومات ، التى لها علاقة بتقدم التلميذ سواء أكانت هذه المعلومات كمية أم وصفية ، وذلك باستخدام القياس

والملاحظة والتجريب ويمتد إلى العلاج والأسباب والوقاية أيضا . وهذا معناه أن القياس جزء من التقويم ، فالتقويم أعم وأوسع من القياس .

٢ – علاقة التقويم بعناصر المنهج :

ليست العلاقة بين التقويم وعناصر المنهج الأخرى (الأهداف – المحتوى – الأنشطة – الوسائط التعليمية وطرق التدريس) علاقة خطية ، أى إن التقويم ليس هو العنصر الأخير من عناصر المنهج . ذلك أن علاقة التقويم بعناصر المنهج الأخرى علاقة دائرية ؛ بمعنى أن التقويم يؤثر فى جميع عناصرها المنهج ويتأثر بها ، فالتقويم يقوم بوظيفة (التغذية الراجعة) ، فهو يتجاوز حدود اتخاذ قرار ما بالنجاح أو الفشل إلى تسجيل مقدار ما يتحقق من الأهداف التربوية ؛ أى التغيرات التى تطرأ على سلوك الطلاب بالفعل . ودراسة العوامل والظروف التى تسهل الوصول إلى الأهداف أو تعطلها ، وهنا يعزو عدم تحقق الأهداف إلى قصور فى أحد عناصر المنهج الأخرى ، أو أن الأهداف كانت أعلى أو أدنى كثيرًا مما يجب ، أو أن أدوات التقويم التى استخدمت لم تتوافر فيها الخصائص الواجبة .

وهكذا فإن معلومات التغذية الراجعة التى نحصل عليها من التقويم تجعلنا نعيد النظر فى بعض أو معظم أو جميع مكونات المنظومة ، التى تشكل المنهج ، ومنها مكون التقويم ذاته ، وذلك تعديلًا للمسار على نحو يحقق الأهداف التعليمية بكفاءة واقتدار .

٣ – نماذج لعمليات تقويم عناصر المنهج * :

أ – تقويم الأهداف :

يتوقف نجاح عملية التقويم فى أى جانب من الجوانب التربوية على توفر الأهداف ومدى وضوحها وسلامتها . وينبغى أن تتوفر الأهداف بجميع مستوياتها ، وأن تكون فى متناول العاملين بالحقل التربوى ، ونظرًا لأن تقويم نتائج

---

* وزارة التربية بدولة الكويت .

التعلم يتم فى ضوء الأهداف السلوكية النوعية ، فإنه يصبح من الضرورى للقائمين بالتقويم التحقق من مدى سلامة هذه الأهداف وملاءمتها .

ومن أهم العناصر التى ينبغى مراعاتها فى تقويم أهداف الوحدة الدراسية مايلى:

– ارتباط الأهداف التعليمية للوحدة الدراسية بأهداف المقرر .

– وضوح صياغة الأهداف ، بأن تكون فى صورة سلوكية محددة تسمح بملاحظتها وقياسها .

– ملاءمة الأهداف لمستوى نضج المتعلمين – وفقًا لمعايير معينة – ولمستواهم التعليمى بحيث تكون الأهداف فى حدود إمكاناتهم .

– أهمية الأهداف فى مساعدة المتعلمين على متابعة الدراسة فى المستويات التالية :

ب – تقويم محتوى المقرر :

ويشمل تقويم محتوى العناصر الأساسية للمقرر ، وهى تمثل الخطوط العريضة أوالهياكل البنائية التى تقوم بوضعها لجان المناهج ، كما يشمل أيضًا الكتاب المدرسى الذى يتناول موضوعات المقرر بالتفصيل والتوضيح .

ونعرض فيما يلى لأهم ما ينبغى مراعاته فى تقويم كل منهما :

• تقويم العناصر الأساسية للمقرر :

ومن أهم ما ينبغى مراعاته فى هذا الجانب ما يلى :

– ارتباط محتوى المقرر بالأهداف التعليمية التى وضع من أجلها .

– موافقة المحتوى لأحدث ما وصل إليه التطور العلمى فى هذا المجال .

– الترابط والتدرج فى مفاهيمه العلمية ، مع التركيز على الأساسيات ، دون الإسراف فى التفاصيل .

– الملاءمة لمستوى نضج المتعلمين والارتباط بخبراتهم وحاجاتهم وميولهم .

– الاتفاق مع ثقافة المجتمع وقيمه وأهدافه .

– التكامل الأفقى سواء بين موضوعات المقرر فيما بينها ، أو بينها وبقية المواد

الأخرى التى يدرسها المتعلمون فى المجال نفسه ، كما يراعى أيضًا التكامل بين محتوى المقرر فى صف معين ، وبقية المقررات فى الصفوف السابقة أو اللاحقة فى المجال نفسه .

– تنظيم المحتوى بالصورة التى تساعد على تطبيق الطرائق والأساليب الحديثة فى التعليم والتعلم : كالمناقشة ، والاكتشاف والتعلم الفردى ، وتعليم الفريق .. إلخ .

– التوازن فى محتوى المقرر سواء من ناحية تغطية مختلف جوانب الموضوع ، أو من حيث شموله لأنشطة وخبرات تعليمية متنوعة فى الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية .

• تقويم الكتاب المدرسى :

يتضمن تقويم الكتاب المدرسى ، بالإضافة إلى جميع الأمور التى ورد ذكرها فى تقويم عناصر المقرر ، ما يلى :

– أن يسبق عرض كل وحدة تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بها .

– سلامة لغة العرض ومناسبتها لمستوى نضج المتعلمين ، وإسهامها فى النمو التدريجى لحصيلتهم اللغوية .

– البعد عن الإطالة المملة والاختصار المخل .

– تنوع أساليب عرض المادة كاستخدام الأمثلة والرسوم والصور والخرائط والجداول وغيرها ؛ مما يساعد على توضيح المفاهيم وجذب انتباه المتعلمين وتنمية حسهم الفنى .

– توفر أنشطة وتطبيقات لغوية وغير لغوية ، يمكن للمتعلمين القيام بها داخل الصف أو خارجه .

– ملاءمة حجم المادة العلمية للزمن المحدد فى الخطة لدراستها .

– شمول الكتاب لأساليب متنوعة ملائمة لتقدير مدى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة .

– احتواء الكتاب على مصادر ومراجع تشجيع المتعلمين على التعلم الذاتى.

– مراعاة الشروط الفنية فى إخراج الكتاب من حيث : متانة التجليد ، وملاءمة الحجم ، وجودة الطباعة ، وجاذبية التصميم .

جـ – تقويم أساليب التدريس :

تتنوع أساليب التدريس الحديثة كالمناقشة والاكتشاف والتعلم الفردى والتعلم الجماعى ولكل منها ميزاته ، ويتوقف نجاح كل أسلوب على شخصية المدرس وإمكاناته ، وخصائص المتعلمين ، ونوع المادة الدراسية ، وظروف البيئة التعليمية . وأيًا كان أسلوب التدريس المستخدم ، فإن هناك عناصر معينة ينبغى الاهتمام بها عند تقويم مدى كفاءته ، ومن أهمها :

– إتاحة مجالات متنوعة للأنشطة التعليمية .
– توفير فرص لتحقيق نمو المتعلمين .
– المساعدة على إتقان عملية التعلم .
– إثارة اهتمام المتعلمين ودوافعهم .
– تحقيق إيجابية المتعلم ومشاركته .
– توفير فرص التعلم الذاتى .
– الحفز على التفكير والمبادرة والابتكار .
– الاستخدام الفعال للتقنيات التربوية .
– الاستفادة من إمكانات البيئة المادية والبشرية .
– الكفاءة والاقتصاد فى استخدام الوقت والجهد والمال ، على أن يقدر ذلك فى ضوء المردود التعليمى من الطريقة .
– إمكانية التطبيق فى ظل ظروف المدرسة وإمكاناتها المادية ، من حيث السعة المكانية والتجهيزات والأدوات ، وكذلك من حيث الوقت المتاح فى البرنامج .
– توفر الكفاية المهنية للمعلمين ، وما تشمله من اتجاهات ومعارف ومهارات لازمة لتطبيق الأساليب الجديدة .

د – تقويم الوسائل التعليمية :

تعتبر الوسائل التعليمية من أهم الركائز التى يعتمد عليها فى نجاح العملية

التعليمية ، وهى جزء متكامل مع أساليب التدريس ؛ لذا ينبغى أن يتوفر لكل وحدة تعليمية وسائلها الملائمة ، التى تساعد على تحقيق أهدافها .

ومن أهم العناصر التى ينبغى مراعاتها فى تقويم هذا الجانب مايلى :

- توافق الوسيلة مع الهدف التعليمى .
- احتواؤها على معلومات صحية وحديثة .
- دقة وملاءمة المصطلحات المستخدمة .
- ملاءمتها لمستوى المتعلمين وإثارتها لاهتمامهم .
- شمولها على توضيحات كافية وملائمة .
- اعتمادها على استثارات حسية متنوعة .
- ترتيب خطواتها بصورة تتفق مع مبادىء التعلم .
- دورها فى نمو الفهم والتفكير الناقد والابتكار .
- اتفاقها مع ثقافة المجتمع وقيمه وأهدافه .
- استفادتها من خامات البيئة ما أمكن .
- سهولة استخدامها وصيانتها وإصلاحها.
- ملاءمة تكلفتها بحيث تسمح بتعميمها على النظام التعليمى بأسره .
- مرونتها لتلائم الظروف المختلفة فى بيئتنا التعليمية .
- إمكانية الاستفادة بها لفترات طويلة .

هـ – تقويم البيئة التربوية :

تؤثر البيئة التربوية بشكل مباشر أو غير مباشر فى كفاءة عملية التعليم والتعلم ومدى تحقيقها لأهدافها .

ومن أهم العناصر التى ينبغى مراعاتها فى تقويم البيئة التربوية ما يلى :

*** فى الجانب المادى :**

- مدى ملاءمة المبنى للمواصفات والمعدلات التربوية العالمية ، التى توفر أفضل الظروف لكفاءة العملية التربوية ، بما يشمله ذلك من فصول ومختبرات وأماكن للدراسات العملية، وأماكن للنشاط وملاعب وحدائق وساحات ومرافق .

– مدى توفر التجهيزات الصفية والمدرسية ، من حيث الأدوات ، والأجهزة اللازمة للدراسة والأنشطة بالنوعيات والمعدلات الملائمة للمتعلمين .

*** فى الجانب الاجتماعى :**

– مدى توفر العلاقات الإنسانية الإيجابية بين الإدارة والمعلمين ، والمعلمين والمتعلمين .

– المدرسة والأدوات ذوات الصلة بالعملية التعليمية .

– مدى توفر الخدمات الصحية والنفسية والاجتماعية التى تقدم للمتعلمين .

– مدى توفر قنوات اتصال فعالة بين المدرسة والبيئة الخارجية ؛ خاصة مع أولياء أمور المتعلمين .

٤ – خطوات عملية التقويم :

تسير عملية التقويم وفق الخطوات الآتية على الترتيب :

الخطوة الأولى تحديد الأهداف التربوية تحديدًا دقيقًا ؛ بحيث تصبح أهدافًا سلوكية إجرائية على شكل نواتج تعلم ، متوقعة من المتعلم ، بعد اكتسابه خبرات تعليمية .

والخطوة الثانية هى جمع البيانات والمعلومات عن سلوك المتعلم عن طريق استخدام أدوات موضوعية مناسبة لكل هدف من هذه الأهداف ، وبحيث تكون هذه الأدوات متنوعة وشاملة لمختلف الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية ؛ بحيث تتسع لتشمل الاختبارات التحصيلية ، ومقاييس الميول والاتجاهات ثم بطاقات الملاحظة لسلوك التلاميذ .

والخطوة الثالثة هى إصدار حكم بعد مقارنة البيانات ، التى تم التوصل إليها من خلال تطبيق الأدوات المتنوعة من جانب والأهداف التعليمية من جان آخر . وهنا يجب تحديد مستويات الجودة والإتقان والتمكن .

٥ - الأسس التى يقوم عليها التقويم :

يتم تقويم التلميذ وخبراته ومدى نموها فى ضوء ما يلى :

• شمول التقويم :

ويقصد به أن يمتد التقويم ليشمل جميع الأهداف التربوية المنشودة من مهارات ومعلومات وميول وأساليب التفكير والاتجاهات والقيم ؛ أى الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسحركية ، شريطة أن يكون المعلم قد استغرقها فى التدريس .

• تكامل التقويم مع التدريس :

يسير التقويم مع التدريس جنبًا إلى جنب فلا يقتصر التقويم فقط على نهاية العام الدراسى ، بل يكون مبدئيا قبل القيام بالتدريس لتحديد المستوى الذى يبدأ منه المعلم ، ثم يكون مرحليًا بنائيًا بحيث يتم بعد تدريس كل جزء من أجزاء الدرس ؛ ليعرف المعلم مدى تحقق الأهداف أولًا بأول ، وحتى يراجع إجراءات التدريس فى ضوء ما تحقق من جوانب قوة أو جوانب ضعف فى تحقيق الأهداف ، أى إن التقويم أداة للتشخيص والعلاج والوقاية .

• ديمقراطية التقويم :

أى إن التقويم لابد أن يشارك فيه المتعلم ، بعد أن يدرك الهدف من التقويم ، ويشارك زملاءه والمعلم فى وضع خطة التقويم المناسبة واختيار الوسائل اللازمة للتقويم ، حتى يتقبل التلميذ نتائج التقويم .

• والتقويم التعاونى تقويم ديمقراطى

لأن جميع المتعلمين يعرفون الهدف من التقويم وكذلك الآباء والمعلمين ، ويقوم كل طرف من هؤلاء بمتابعة تحقيق الأهداف ، وبذلك يتحقق التعاون بين البيت والمدرسة فى هذه المتابعة ، التى يتقبلها التلميذ ويشارك بفاعلية فى تحقيقها .

كما أن التقويم الديمقراطى يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ ؛ بحيث يقارن مدى تقدم التلميذ فى حدود إمكاناته فيقارن بين حالته اليوم وحالته فى الأمس القريب والبعيد ، لا أن يقارن بغيره حتى لا نهمل الفروق الفردية بين المتعلمين .

وأيضًا يكون التقويم الديمقراطى تقويمًا يراعى الأسلوب العلمى الذى يستخدم الأساليب الموضوعية الدقيقة الشاملة ، بحيث يشترط فى وسائل التقويم : الصدق فيقيس الاختبار ما وضع لقياسه ، فنراعى وضوح لغة السؤال ومناسبة الزمن المخصص للإجابة والثبات ؛ بحيث تعطى وسيلة لتقديم النتائج نفسها ، إذا طبقها أكثر من فرد أو طبقت فى فترات مختلفة . والموضوعية أى إن الاختبار لا يتأثر بالعوامل الذاتية والشخصية للمصحح ، والتنوع بحيث نستخدم أدوات تقويم متنوعة لنقيس النمو الشامل المتكامل معرفيا ووجدانيا ومهاريا ، والتمييز بحيث يساعد الامتحان فى إظهار الفروق بين التلاميذ المتوسط ، ومن هم دون ذلك والمتفوق . وأخيرًا ينبغى أن يوضع برنامج منظم ومخطط وشامل لتقويم التلاميذ ، وأن تكون نتائج التقويم التى نحصل عليها من الاختبارات قابلة للتحليل ، ليسهل كشف العلاقات بينها وفهم مغزاها ليؤدى التقويم وظيفته .

- **اقتصادية التقويم :**

أى الاقتصاد فى عملية التقويم فى النفقات والوقت والجهد ؛ أى معقولة التكاليف ، وألا يستغرق التقويم وقتًا طويلًا ، كان يمكن الانتفاع به فى التدريس ، أو إرهاق المعلم فى الإعداد والتصحيح .

٦ – أساليب التقويم ووسائله :

اعتمد التقويم قديمًا على أسلوب واحد هو أن يقوم المعلم بعقد امتحان آخر العام للتلاميذ ؛ حتى يصدر حكمًا على تحصيلهم الدراسى ، ذلك لأن هدف التربية القديمة مجرد تحصيل المعلومات . فلما تغيرت أهداف التربية لتصبح العناية الشاملة بجميع نواحى شخصية المتعلم ، ومساعدته على اكتساب المهارات والاتجاهات والميول والقيم وأساليب التفكير وتحصيل المعلومات ، ظهر عجز الأسلوب التقليدى فى التقويم بوسيلته المحدودة عن الوفاء بكل هذه الجوانب ، وتم استخدام وسائل متعددة لتقويم جميع نواحى نمو الخبرة لدى المتعلم ، وتم إشراك التلاميذ فى عملية التقويم بل فى تقويم أنفسهم ذاتيا ، وظهرت أساليب جديدة فى التقويم ، من أهمها :

أ – تقويم الجماعة لأنفسها :

التقويم عملية تعاونية جماعية ، ولذلك وجب إشراك التلاميذ فى تقويم أنفسهم وأعمالهم . وهذا الأمر يتطلب معرفة التلاميذ بالأهداف مسبقًا ، ومعرفة الزمن الذى يجب أن تتحقق فيه هذه الأهداف . وهنا يقوم التلاميذ بإجراء مناقشة عامة جماعية ، يشاركهم فيها المعلم ليعرفوا ماذا يجب عليهم تحقيقه ، وماذا حققوا من هذه الأهداف ، وكيف يحسنون أعمالهم ويزيدون من نسبة تحقيق الأهداف المنشودة .

ب – تقويم الجماعة لأفرادها :

يشارك أفراد الجماعة فى تقويم إنجازات كل فرد من أفرادها ، ويحللون مواطن القوة ومواطن الضعف فيما تم تحقيقه . وهذا الأسلوب من أساليب التقويم يحتاج إلى تدريب أفراد الجماعة على إصدار أحكام موضوعية فى ضوء أهداف محددة ، ويتطلب الأمر تشجيع التلاميذ على القيام بإجراءات التقويم دون تردد أو خجل ، ويستفيدون منه ، شريطة أن يتدرب التلاميذ على حسن اختيار الألفاظ المناسبة لنقد الزملاء وبيان جوانب القوة وجوانب الضعف فى إنجازات الآخرين على السواء ؛ حتى تكون أحكامهم موضوعية ناضجة ومتزنة .

جـ – التقويم الذاتى :

هذا الأسلوب من التقويم يقصد به محاسبة الفرد لنفسه ، ومحاولة اكتشاف أخطائه وإصلاحها . وهذا النمط من التقويم يشترط فيه أن تكون الأهداف واضحة ومحددة لدى الفرد نفسه عند القيام بعملية التقويم . وتعود الفرد نقد نفسه يجعله يتقبل نقد الآخرين له . ويجب أن يراعى المعلم فى هذا النمط من التقويم أن يراعى نضج التلميذ وقدرته على القيام بعملية التقويم ، وما يجب أن يتوقعه منه ، وحفزه على تحقيق مزيد من الأهداف . ومن الوسائل التى يستخدمها المتعلم لتقويم نفسه ذاتيا الاحتفاظ بعينات من عمله ، ومقارنة أعماله بعضها ببعض خلال العام الدراسى ، ومقارنة إنتاجه بإنتاج زملائه ليكون ذلك حافزًا له ، وتسجيل الأهداف التى حققها ، ومعرفة كيف تمكن من التغلب على المشكلات التى اعترضته لتحقيق الأهداف الأخرى .

د – تقويم المعلم للمتعلم :

يجب أن يتسع التقويم الذى يستخدمه المعلم ليشمل جوانبه الخبرة ، فيقوّم التلميذ فى الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية ؛ بحيث يستخدم الاختبارات والمقاييس وبطاقات الملاحظة، بحيث يصدر حكمًا شاملًا على كل جوانب المتعلم ، وليس على جانب واحد فقط ، باستخدام أداة واحدة . ومن أهم ما يستخدمه المعلم من أدوات لتقويم تلاميذه ، الاختبارات التحصيلية ، وهى نمط سائد فى مدارسنا سواء أكانت اختبارات مقال أم اختبارات موضوعية .

كما يستخدم المعلم المقاييس لقياس الميول والاتجاهات والقيم وسمات الشخصية ، وبطاقات الملاحظة ، وكلها أدوات تحتاج إلى إجراءات فنية فى إعدادها ، وتحتاج إلى متخصصين وخبراء وجهود فى تطبيقها ؛ ولذلك كان استخدامها فى مدارسنا نادرًا .

٧ – تطوير التقويم فى المدارس :

السؤال الذى يطرح نفسه الآن هو : ما موقع التقويم الفعلى فى المدارس من هذا التصور ؛ أى لما ينبغى أن يكون عليه التقويم السليم ؟ إن أهم مؤشرات التقويم فى مدارسنا تتحدد فيما يلى :

- يقتصر مفهوم التقويم فى مدارسنا على الامتحانات التحريرية وقياس المستويات المتدنية من الجانب المعرفى ، والتى تقف عند مستوى التذكر والفهم ، فهى امتحانات غير مميزة أو شاملة .
- أصبح التعليم فى مدارسنا للامتحانات وليس للحياة ، فالمتعلم وولى الأمر والمعلمون والقيادات التعليمية مشغولون بالامتحانات والحصول على الدرجات والتقديرات ، بل إن وسائل الإعلام أصبحت قوى ضغط اجتماعى ، تدافع عن الكسالى وأنصاف المتعلمين ، وتلقى استجابة سريعة من القيادات التعليمية المسئولة .
- لا يعترف التقويم إلا بمقارنة الفرد بغيره ، أما مقارنة الفرد بنفسه من وقت لأخر لمعرفة مدى تقدمه ، وفى أى الجوانب تقدم وأسباب ذلك التقدم أوالتخلف لدعم الأولى وتلافى الثانية فهى أمور غير معترف بها من قبل التقويم الحالى .

• التقويم يقع فى نهاية العام الدراسى ، ومنتصف العام الدراسى. ومن هنا تكاد تنعدم الفائدة الحقيقية من هذا التقويم ، وتؤدى السرية التامة لتفاصيل نتائج الامتحانات ، والاكتفاء بإعلان الدرجة الكلية للمادة الدراسية إلى فقدان الامتحان للهدف منه ، وهو إرشاد الطالب لتصحيح مساره أثناء الدراسة ، ومن هنا فَقَدْ فَقَدَ التقويم مبدأ الاستمرارية وفق أهميته .

• إهمال تقويم المستويات العقلية العليا أو الإبداع ؛ حيث إنها تشكل جزءًا من الأهداف التعليمية المعلنة ، ولكنها تختفى بأمر القيادات التعليمية من أوراق الامتحان إرضاءً لأولياء الأمور الذين لا تعنيهم هذه المهارات والقدرات فهم مشغولون ومعلمو أبنائهم وبناتهم بالحصول على الدرجات والتقديرات ؛ لأن التعليم عندهم غايته الامتحانات .

• إهمال متابعة الجانب الوجدانى والجانب المهارى من الخبرات المتعلمة ؛ حيث أصبحت التربية شيئًا لا تعرفه المدارس ، وبالتالى أهملت بطاقات الملاحظة ، ومقاييس الميول والقيم والاتجاهات .

إن تحسين الوضع الحالى للتقويم فى مدارسنا يقتضى أن :

• تتعدد فترات التقويم لتصبح ثلاث مرات خلال الفصل الدراسى الواحد ، أى ست مرات طوال العام الدراسى ؛ بهدف تسكين كل طالب فى مستواه عند بدء الدراسة وحفز الطلاب على معرفة مدى تقدمهم ، وحتى يفيد الطالب من أخطائه ويصحح مساره فى الفترات التالية ، كما أن ذلك يقلق من القلق التقليدى المصاحب لامتحان آخر العام ؛ لأن الامتحان على دفعات يقلل جرعات القلق .

• عرض نتائج التقويم على الطلاب وخاصة الأخطاء الشائعة لمناقشتها ومعرفة أسبابها ؛ حتى يصبح التقويم تشخيصًا وعلاجًا ووقاية . وهذا الإجراء يساعد المعلم فى تغيير طرق تدريسه ، وتعديل محتوى المنهج ووسائطه التعليمية والأنشطة ، التى يكلف بها طلابه . أما الأخطاء الفردية فعلاجها فردى .

• تحقيق التوازن بين الجوانب العملية واللفظية ، فإلى جانب تقويم المحاضرات والقراءات والخبرات غير المباشرة ، لابد من تقويم للمهارات العملية والنواحى

التطبيقية والميدانية التى يقوم بها الطلاب ، ومحاولة تطبيق نظام الكتاب المفتوح ، الذى يتم داخل المكتبة أو فى قاعات مناسبة .

• مقارنة المتعلم بنفسه من وقت لآخر ، واستخدام مقياس التمكن والاتقان ، دون مقارنة المتعلم بغيره من المتعلمين ؛ لاختلافهم حسب الفروق الفردية .

والجدير بالذكر أن الأسئلة أداة أساسية يستخدمها المعلم لتنمية التحصيل والسلوك والتفكير ، وهى من أهم المثيرات التدريسية التى تثير تفكير التلميذ وتتحداه ، وتنشطه وتدفعه إلى انتقاء استجابة ما ، والمدرس الكفء هو صانع سؤال ، والسؤال هو العمود الفقرى لأى عملية تدريسية جمعية أو فردية ، وهو جزء أساسى من عملية التدريس ، ويستغرق جزءًا كبيرًا منها التهيئة للدرس ، وتنفيذه ، وتقويمه يتراوح فى بعض الأحيان بين ثلث وثلثى الوقت المخصص للدرس . ويتسع ويتنوع استخدام السؤال كمًّا وكيفًا فى الحصة فى إدارة النشاط التدريسى ، واستهلال عملية التدريس ، وخلق مواقف تعليمية ، وتصحيح الأخطاء ، وتقديم التوجيهات والتكليفات ، وتقويم التعلم ، والأسئلة المفتوحة التى يغلب عليها التسامح والحرية، حيث ينشط السؤال الإبداع والابتكار والنقد والتمييز وإبداء الرأى والموازنة وإصدار الأحكام . إنه الأداة السهلة والمتاحة لدى المعلم فى تناول المستويات المعرفية المختلفة ، فالسؤال فى :

– مستوى التذكر يبدأ بالأفعال : حدد ، صف ، تعرَّف ، اذكر ، اكتب ، عرَّف .

– مستوى الفهم يبدأ بالأفعال :حول، اعط أمثلة ، اشرح ، استنتج، عبر ، اعد صياغة، لخص ، صنف .

– مستوى التطبيق يبدأ بالأفعال : طبق ، غير ، احسب ، استخدم، اكتشف ، جهز، عدل، حل ، جدول، استخرج .

– مستوى التحليل يبدأ بالأفعال : حلل ، جزىء ، فكك ، فرق ، استنتج ، اربط ، فصل ، قسم .

– مستوى التركيب يبدأ بالأفعال : ألف ، اجمع ، صمم ، أعد ترتيب ، خطط .

– مستوى التقويم يبدأ بالأفعال : قوم ، قارن ، انقد ، برر ، برهن ، فند ، وازن .

هناك أخطاء شائعة فى تصميم السؤال واستخدامه لدى المعلمين ، من أهمها غلبة أسئلة التذكر والاستظهار والفهم ، وعدم إعطاء أية تغذية راجعة للإجابات الصحيح منها أو الخطأ ، وتكرار السؤال بعد إلقائه مباشرة ، وتكليف المتطوعين وحدهم الإجابة ، وتقديم الأسئلة دون تمييز بين مستويات التلاميذ العقلية ، ودون توزيع عادل على التلاميذ ، وارتباط الأسئلة بالعقاب والقسوة فى أسلوب تقديمها وبعد تقديم التلاميذ للإجابات ، بل إن بعض المعلمين يميلون إلى التحدث معظم الوقت ، فتكون الأسئلة التى يوجهونها تبعا لذلك أسئلة قليلة ، فضلًا عن عدم إلمامهم بأساليب إلقاء السؤال ، والهيمنة على المناقشات ، فهم يحتكرون الأسئلة . والتلاميذ لا يسألون إلا لماما ، كما أنهم يجيبون عن الأسئلة التى قدموها فى غالب الأحيان ، والتى كان معظمها أسئلة تدور فى مجال المستويات العقلية المتدنية من تذكر وفهم بعيدة عن تنشيط القدرات العقلية العليا . والمعلمون لا يستخدمون سوى الأسئلة المقيدة التى تتطلب إجابة واحدة صحيحة ، أما الأسئلة المفتوحة النهاية فشيء لا يعرفه المعلمون أو قل لا يستخدمونه ، وهم بذلك يحرمون التلاميذ من تنمية قدراتهم العقلية ، والتفكير الابتكارى على وجه الخصوص .

إن استخدام المعلمين لأساليب خاطئة فى تقديم السؤال للمتعلم من شأنه أن يؤدى إلى كف التلميذ ، وفقدانه الميل للتعلم . ومن الأخطاء الشائعة استخدام الأسئلة الغامضة ، وعدم الوضوح والصياغة المركبة . وإظهار المعلم لنفاد الصبر عندما تكون الإجابة خطأ، وقصر توجيه الأسئلة على عدد محدد من التلاميذ ، وعدم السماح للتلاميذ بوقت كاف للتفكير والإجابة .

٨ – الاختبارات :

أ – اختبارات المقال :

تحتل اختبارات المقال منزلة كبرى من بين أنواع الاختبارات المستخدمة فى مراحل التعليم المختلفة ، ولا تزال شائعة حتى الآن . وهذه الاختبارات تستخدم

لتقدير مدى تحصيل التلاميذ للمعلومات ، ومدى فهمهم لها ، والقدرة على تطبيقها ، وحل المشكلات التى تتصل بها ، وتبدأ هذه الاختبارات بالفعل : اشرح ، ناقش ، وضح ، اذكر، اكتب ، لخص ، صف وغيرها . ويرجع السبب فى شيوعها بين المعلمين إلى : سهولة وضعها ، وقلة تكاليفها ، وتعود المدرسين على استخدامها ، واهتمامهم بقياس الجانب المعرفى فى مستوياته المتدنية من تذكر وفهم ، وربما تطبيق بعض المعلومات فى الحياة العملية .

وأهم ما يؤخذ على هذه الاختبارات :

– عدم شمول الامتحان لكل جوانب المحتوى ، حيث يقتصر على عدد قليل من الأسئلة فى بعض أجزاء المقررات الدراسية ؛ مما يفسح المجال للحظ والمصادفة فى نتائجها وعدم ثبات هذه النتائج .

– ذاتية التصحيح حيث يتأثر المصحح بخط التلميذ وتنظيمه للإجابة واللغة التى يستخدمها ، والأخطاء اللغوية التى يقع فيها أثناء الإجابة .

– عدم تحديد الأجزاء المطلوبة فى السؤال بوضوح ، وضياعها وسط طوفان الأسلوب واللغة الفضفاضة غير الدقيقة .

وتطوير اختبارات المقال فى محاولة للتقليل من عيوبها يتطلب :

– تجزئة سؤال المقال ، بحيث يتكون من أجزاء محددة مثل : أ ، ب ، جـ ، د ، حتى يقترب من الموضوعية فى التصحيح .

– شمول أسئلة المقال على أكثر من جزئية من جزئيات المقرر ، عن طريق المطالبة بالإجابة عن أسئلة كثيرة تغطى المقرر الدراسى ، فى إيجاز يراعى زمن الإجابة .

– مشاركة أكثر من مصحح للورقة الواحدة من أوراق الإجابة ، بحيث يخصص سؤال أو أكثر لكل مصحح .

– المزاوجة بين اختبارات المقال والاختبارات الموضوعية .

– تنويع مستويات الأسئلة وتدرجها من التذكر والفهم والتطبيق إلى المستويات العليا ، مثل : التحليل والتركيب والتقويم وإبداء الرأى والإبداع .

– إعطاء فرص للاختبار حتى تعطى فرصة للطالب الذى ركز على أبواب معينة من المقرر الدراسى لأسباب ترتبط بالميول والاستعداد أن يجد ما يناسبه .

– الصدق فى السؤال بحيث يفهم جميع الطلاب ما يريده المختبر ولا يختلفون عليه ، وحول المطلوب من السؤال ، وذلك باختيار الكلمات الواضحة المحددة .

– يركز الاختبار على الجوانب التطبيقية والأحداث الجارية وحل المشكلات .

ب – الاختبارات الموضوعية :

نوع من الاختبارات لتقويم خبرات التلاميذ وأعمالهم ، لا يتأثر بذاتية المصحح . وهذا النمط يتكون من عدد كبير من الأسئلة القصيرة ، التى تغطى معظم أبواب المقرر الدراسى ، وبذلك يتلافى التأثير بعوامل المصادفة والحظ ، وخاصة أن الإجابات المطلوبة تتحدد بكلمات أو علامة معينة توضع أمام السؤال فى كراسة الإجابة ؛ ولذلك فهو سهل فى الإجراء والتصحيح ، صعب فى الإعداد والتصميم .

ويجب أن تكون أسئلة الاختبارات الموضوعية واضحة الصياغة ، بها أماكن محددة للإجابة حتى يسهل تصحيحها ، تتدرج وتتسع لقياس المستويات المعرفية المتدنية والعليا ، وتشمل الأهداف المخصصة للمادة الدراسية ، ولها تعليمات واضحة ومحددة ، ونموذج للإجابة .

ومن أهم أشكال الاختبارات الموضوعية :

– اختبار الصواب والخطأ :

ويتكون من عبارات أمام كل عبارة (صواب – خطأ) ، والمطلوب أن يضع التلميذ علامة تحت أو أمام أحد البديلين : صواب أو خطأ .

– الاختيار من متعدد :

ويتكون من عبارات كل عبارة تحتها أو أمامها عدة احتمالات خمسة أو أربعة أو ثلاثة احتمالات . والمطلوب أن يضع التلميذ علامة أمام ما يراه صوابًا منها ، أو أكثر الاحتمالات صوابًا ، والتخمين هنا غير وارد كما فى اختبار الصواب

والخطأ الذى يخضع للتخمين ، ويتطلب قدرة أعلى لتحديد البديل الصواب أو الأكثر صوابًا .

– اختبار المزاوجة :

ويتكون من قائمتين ، فى كل قائمة مجموعة من الكلمات أو العبارات الناقصة ، والتى يكملها نظير لها فى القائمة الأخرى عن طريق وضع خط يربط بين جزئى الإجابة بالمزاوجة بين القائمتين ، شريطة أن يزيد عدد البدائل فى إحدى القائمتين عن الأخرى حتى يكون هناك أكثر من بديل أمام التلميذ ، عند المزاوجة بين جزئى الإجابة الأخيرة .

– اختبار التكملة :

ويتكون من عبارات بها كلمات ناقصة فى كل عبارة ، والمطلوب من التلميذ إكمال هذه العبارات بكلمات من عنده .

– اختبار الترتيب :

ويتكون من مجموعة من الإجابات أوالمعلومات والمطلوب من التلميذ ترتيبها تاريخيًا أوعلميًا أو منطقيًا أو غير ذلك .

– اختبار التتمة :

ويتكون من قطعة علمية أو أدبية أو تاريخية أو غير ذلك . فى كل قطعة كلمات محذوفة حسب نظام موحد الكلمة الخامسة مثلا ومضاعفاتها أو الثالثة ومضاعفاتها وهكذا ، والمطلوب أن يكمل التلميذ هذا الناقص من عنده ليكتمل المعنى .

٩ – المواصفات العامة للورقة الامتحانية * :

- الالتزام بالمقرر الدراسى وأهدافه التعليمية .
- وضوح صياغة الأسئلة لتقيس الأهداف التى وضعت لها .
- شمول الأسئلة للمقرر الدراسى .

---

* وزارة التربية والتعليم المصرية .

– تنوع مستويات صعوبة الأسئلة .

– قياس العمليات العقلية المختلفة .

– تتوزع الأسئلة على العمليات العقلية المختلفة على النحو الآتى :

٣٠٪ حفظ وتذكر ، ٣٠٪ فهم ، ٢٠٪ تطبيق (حسب طبيعة المادة)، ٢٠٪ تفكير وحل مشكلات (عمليات عقلية عليا).

– تكون نسبة ال ٢٠٪ للتفكير وحل المشكلات فى الأجزاء الأولى من المقرر، والتى يفترض تمكن الطلاب منها وإتقانها .

– تكون هناك نسبة من أسئلة الامتحان من نوع الاختيار من متعدد ، ويستحسن أن يكون معظمها من الأنواع التى تقيس المستويات العقلية الأعلى من التذكر والحفظ .

– توضع للامتحان صور متعددة فى حالة استخدام الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد) تجنبًا للغش .

– تعلن هذه المواصفات العامة لجميع الطلاب فى جميع المدارس .

١٠– شروط تشكيل اللجان الفنية لوضع أسئلة الامتحانات * :

أ – تشكل لجان فنية من العاملين بوزارة التربية والتعليم لوضع أسئلة الامتحانات العامة ، ويجوز الاستعانة بالمتخصصين من غير العاملين بالوزارة فى حالة الضرورة ، ويكون اعتماد تشكيلها طبقًا لما يأتى :

• يعتمد السيد الأستاذ الدكتور الوزير اللجان الفنية لوضع أسئلة الامتحانات العامة ، التى تعتمد نتائجها من سيادته .

• تقوم الإدارة العامة للامتحانات بتشكيل اللجان الفنية لوضع أسئلة امتحانات أبنائنا فى الخارج من المدرسين الأوائل والموجهين بالميدان ، وتعتمد من السيد مدير عام الامتحانات .

---

* وزارة التربية والتعليم المصرية .

● يعتمد السيد وكيل الوزارة أو مدير عام التربية والتعليم بالمحافظة اللجان الفنية لوضع أسئلة الامتحانات العامة المحلية .

ب – **تشكل اللجان الفنية** لوضع أسئلة الامتحانات العامة ، بما لا يقل عن عضوين ولا يزيد عن ثلاثة أعضاء ، فيما عدا مادة الرياضيات فى امتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة ، فلا يزيد عدد أعضائها عن خمسة ، ويكون أقدم أعضاء اللجنة مقررًا لها ، كما تشكل لجان ترجمة أسئلة المواد الى اللغات الأجنبية بما لايزيد عن عضوين .

● ويراعى فيمن يكلف بهذا العمل أن يكون حسن السمعة ، وألا يكون قد ارتكب أخطاء متعلقة بالامتحانات فى الأعوام السابقة ، ويفضل من سبق له الاشتراك فى وضع الأسئلة وكان على مستوى المسئولية .

● ويؤخذ إقرار كتابى على كل من يشترك فى وضع الأسئلة أو ترجمتها بأنه ليس لديه أى من الموانع الآتية ، والتى تحول بينه وبين العمل المكلف به ، وهى :

- الا يكون محرومًا من أعمال الامتحانات .
- ألا يكون محالًا للتحقيق أوالمحاكمة التأديبية .
- ألا يكون ممن يقومون بالتدريس للطلاب المتقدمين للامتحان ، سواء كان ذلك بالمدارس الرسمية أم الخاصة أم بالفصول المسائية أم بأى جهة أخرى .
- عدم وجود أقارب له حتى الدرجة الرابعة متقدمين للامتحان .
- ألا يكون قد نشر أو اشترك فى نشر مجموعة من الأسئلة فى مقررات هذا الامتحان فى السنوات الدراسيةالخمس الأخيرة .

يؤخذ إقرار كتابى على كل منهم بأنه مسئول مسئولية كاملة من الحفاظ على السرية وأمانة العمل والالتزام بنظام العمل بالمطبعة السرية والتعاون معها .

جـ – **بالنسبة للمرشحين** لوضع أسئلة الامتحانات العامة (المركزية) من هيئات التدريس بالجامعات والمعاهد العليا ومراكز البحث العلمى ، يفضل من سبق لهم التدريس فى مدارس التعليم العام أو أشرفوا على سير العمّل بأى من هذه المدارس أو اشتركوا فى لجان وضع المناهج أو تأليف الكتب الدراسية المقررة للمرحلة .

د – الفئات التى تشكل منها اللجان الفنية لوضع أسئلة الامتحانات العامة :

*** الامتحانات العامة المركزية تشكل من :**

– مستشارى المواد أو غيرهم من كبار المتخصصين فى مجال تخصصهم .

– الموجهين العامين .

– الموجهين الأوائل .

– موجهى المرحلة الثانوية .

*** الامتحانات العامة المحلية تشكل من :**

الموجهين العامين والموجهين الأوائل وموجهى المرحلة .

هـ – أعمال ومسئوليات لجان وضع أسئلة الامتحانات العامة :

تقوم كل لجنة بما يأتى :

– وضع الأسئلة وفقًا لمناهج الدراسة المقررة للمادة والزمن المحدد للإجابة عنها وفق أمر التكليف الصادر لها ، مع مراعاة ما يكون قد حذف من المناهج أو الكتب الدراسية خلال العام الدراسى .

– كتابة نموذج للإجابة عن كل سؤال مع توزيع الدرجة المقررة عليه .

– يشترك جميع أعضاء اللجنة فى وضع أسئلة الورقة الواحدة ، ويكون كل عضو مسئولًا عن مطابقة كل سؤال منها للمواصفات الخاصة بوضع الأسئلة .

– يجب أن يكون واضع الأسئلة على علم بالأخطاء الشائعة ، التى وردت فى الأعوام السابقة فى إجابات الطلبة ، وعليه أن يراعى أن تتضمن أسئلة الامتحان أجزاء من شأنها أن تثير المناقشة ، التى تؤدى إلى تصويب وتحسين العملية التعليمية .

و – المواصفات العامة الواجب مراعاتها عند وضع أسئلة الامتحانات العامة :

على السادة واضعى الأسئلة مراعاة الآتى بكل دقة :

– أن تشمل الأسئلة جميع الأهداف الإجرائية المقررة .

– أن تشمل الأسئلة قياس الجوانب المعرفية من حقائق وفهم وتعليل وتطبيق ، وقياس الجوانب الوجدانية من تذوق واتجاهات وقيم ، وكذلك قياس الجوانب

المهارية السلوكية والقدرة على التخيل والإبداع والتفكير والتعبير وذلك بحسب طبيعة كل مادة .

– ألا تخرج الأسئلة بأى حال عن المنهج المقرر فى العام الذى يوضع فيه الامتحان.

– أن تشمل الأسئلة أجزاء محدودة تحتاج إجابتها إلى فهم وقدرة على تطبيق لما تعلمه الطالب .

– يصاغ السؤال بحيث يتطلب إجابة تتصف بالنقاط الجوهرية المميزة لمستوى الطلبة .

– أن تكون الأسئلة متدرجة لتتيح الفرصة للتمييز بين الطلاب الضعاف والمتوسطين والمتفوقين .

– ضمانًا لثبوت نتائج الامتحان ، ينبغى أن تكون الأسئلة من النوع الذى تعتمد إجاباتها على نقاط أساسية ، يمكن أن توزع عليها الدرجات المخصصة لكل سؤال ، على أن يوضع هذا التوزيع فى نموذج الإجابة .

– يراعى أن تتاح للطالب فرصة الاختيار بقدر الإمكان ؛ خاصة فى المواد ذات الفروع التى توضع لها ورقة أسئلة واحدة ، ويجب أن يكون هناك اختيار بين أسئلة الفرع الواحد ، كما يراعى أن تكون أسئلة الاختيار متكافئة .

– يراعى أن تقيس بعض الأسئلة مدى تفاعل الطالب مع الأحداث الجارية ومدى إلمامه بالظروف القومية .

– أن يكون الوقت الذى يحتاجه الطالب لقراءة الأسئلة والاختيار بينها والإجابة عنها والمراجعة كافيًا بالدرجة الواجبة .

– يراعى الالتزام بالمادة العلمية المشتركة بين الطبعات المختلفة من الكتب المدرسية الموزعة على الطلاب فى المادة ، خلال العام الدراسى الذى يوضع فيه الامتحان .

– يراعى مراجعة الأسئلة من واضعيها فرادى ومجتمعين ، خلال مرحلة الطبع للتأكد من سلامة الأسئلة والرموز ، وكذلك سلامة الترجمة ومطابقتها للأصل باللغة العربية .

ز – ترجمة أسئلة المواد إلى اللغات الأجنبية :

ضمانا لدقة الترجمة ، تقوم لجنة الترجمة بعد الانتهاء من ترجمة ورقة الأسئلة بتحويل ما ترجمته إلى اللغة الأصلية ، التى ترجمت منها أمام أحد أعضاء لجنة وضع الأسئلة الذى يتابع ما يقوله المترجم شفويًا على الأصل ؛ وذلك للتأكد من مطابقة الترجمة للأصل ، وللتأكد من عدم ترك جزء من الورقة دون ترجمة .

ح – محاضر لجان وضع الأسئلة :

تعد لجان وضع أسئلة كل امتحان فى كل مادة (وترجمتها إن وجدت) محضرًا موقعًا عليه من جميع الأعضاء ، ويحتوى على البيانات الآتية :

– توزيع الأعمال على أعضاء اللجنة تفصيلًا .

– أيام وساعات ومكان انعقاد جلساتها .

– إقرار بأن جميع الأسئلة قد وضعت فى حدود المناهج المقررة للعام الدراسى الحالى ، وأن كلا من أعضاء اللجنة قد أجاب عنها كتابة ، وثبت له صحتها ومناسبتها للزمن المحدد للإجابة .

– إقرار بالتزام اللجنة بالمواصفات العامة الواجب مراعاتها عند وضع الأسئلة .

– إقرار بحرق مسودات الأسئلة ونماذج الإجابة .

– أسماء الذين قاموا بكتابة الأسئلة ونماذج الإجابة فى صورتها النهائية .

– أسماء الذين يقومون بتسليم الأسئلة والنماذج إلى مدير إدارة المطبعة السرية .

ط – تسليم الأسئلة ونماذج إجاباتها للمطبعة السرية :

تقوم لجان وضع الأسئلة بتسليم أصول الأسئلة ونماذج الإجابة (وترجماتها إن وجدت) ومحاضر لجان وضع الأسئلة والترجمة إلى مدير إدارة المطبعة السرية ، ويثبت ذلك فى دفتر الأحوال اليومى لأعمال المطبعة ، ويوقع بذلك مدير المطبعة فى دفتر استلام الأسئلة ، ثم يقوم بحفظها فى الخزائن الحديدية المعدة لذلك لحين بدء عمليات الطباعة .

ى – إجراءات طبع الأسئلة :

• يراعى عند طبع الأسئلة المكونة من أكثر من صفحة ما يأتى :

– يكتب قبل السؤال الأول العبارة التالية :

تنبيه : أسئلة هذه المادة « من صفحتين أو من ورقتين » أو أكثر ... وهكذا .

– يكتب فى نهاية كل صفحة ما يناسبها من العبارات الآتية :

بقية الأسئلة فى الصفحة الثانية أو الورقة الثانية .

أو بقية الأسئلة فى الصفحة الثالثة أو الورقة الثالثة .

أو بقية الأسئلة فى الصفحة الرابعة أو الورقة الرابعة ... وهكذا .

– يكتب فى نهاية الصفحة الأخيرة أو الورقة الأخيرة « انتهت الأسئلة » .

وتكون التفرقة بين كلمتى « صفحة » ، « ورقة » على أساس أنه إذا كان الامتحان مطبوعًا على وجه واحد من الورقة فى عدة أوراق ، فتستخدم عبارة « بقية الأسئلة فى الورقة الثانية » ، وهكذا .

أما إذا كان الامتحان مطبوعًا على الوجهين من الورقة فى عدد صفحات وأوراق ، فتستخدم عبارة « بقية الأسئلة فى الصفحة الثانية » وهكذا .

• تكون أعمال مراجعة طبع الأسئلة على الوجه الآتى :

– يراجع أعضاء اللجنة الفنية فرادى أو مجتمعين التجربة « البروفة » الأولى على الأصل ، وينبهون بتدارك جميع الأخطاء المطبعية إن وجدت ، ثم يراجعون التجربة (البروفة) الثانية وهكذا ؛ للتأكد من سلامة الطبع ومطابقته للأصل تمامًا وخلوه من الأخطاء الإملائية أو النحوية ، وصحة اسم الامتحان ، وصحة اسم المادة والزمن ، ويعطون أمر الطبع غير مقترن بأى شرط ، ويلزم تدارك أى خطأ يكتشف فيما بعد إن وجد .

– يقوم أعضاء اللجنة الفنية فرادى أو مجتمعين بمراجعة الورقة الأولى المسحوبة من آلة الطباعة ذاتها ، ثم الورقة الأولى من بداية الثلث الثانى ، ثم الورقة الأولى من بداية الثلث الثالث ، ثم الورقة الأخيرة ؛ وذلك للتأكد من سلامة الطبع وخلوها من

الأخطاء ومن مطابقتها للأصل ، ومن عدم وجود أية عيوب فى الطباعة من حيث سلامة الحروف والأرقام وتوزيع الحبر وخلافه .

– تكون عملية المراجعة للأوراق المسحوبة من آلة الطباعة حسب ما جاء فى البند السابق رقم (٢) على الوجه الآتى :

التوقيع بما يفيد المراجعة ، وصحة الطبع على كل وجه من وجهى الفرخ الواحد ، وبعدد الصفحات المطبوعة على كل وجه ، فإذا اشتمل الوجه الواحد على صفحتين يكون التوقيع بالمراجعة على كل صفحة منهما أو أكثر حتى ثمانية صفحات على الفرخ الواحد ، بكل وجه على حدة .

صفحة ( )	صفحة ( )	صفحة ( )	صفحة ( )
روجع ويطبع »	روجع ويطبع »	روجع ويطبع »	روجع ويطبع »
التوقيع	التوقيع	التوقيع	التوقيع

صفحة ( )	صفحة ( )	صفحة ( )	صفحة ( )
روجع ويطبع »	روجع ويطبع »	روجع ويطبع »	روجع ويطبع »
التوقيع	التوقيع	التوقيع	التوقيع

– تقوم لجنة المراجعة الداخلية المكونة من عضوين من أعضاء المطبعة السرية بالمراجعة المبدئية ، قبل شروع اللجنة الفنية فى المراجعة لاستبعاد الأخطاء المطبعية ، والتأكد من سلامة اسم الامتحان واسم المادة والزمن ، ومن مطابقة الورقة المطبوعة للأصل ، ومن كافة التنبيهات والتوقيع بما يفيد ذلك ، ثم تقوم بتدارك أية أخطاء أخرى تتكشف عند قيام اللجنة الفنية بالمراجعة الخارجية إلى أن يتم إقناع اللجنة الفنية بسلامة الطبع ، وخلو الورقة تمامًا من جميع الأخطاء ، ثم تعطى أمر الطبع غير مقترن بأى شرط ، وتقع مسئولية المراجعة على اللجنة الفنية لوضع الأسئلة ، ويقوم أحد أعضاء المراجعة الداخلية أيضًا بمراجعة الورقة الأولى من كل ألفين من

الأوراق ، التى يتم طبعها ثم الورقة الأخيرة للتأكد ؛ من سلامة الحروف والأرقام وتوزيعة الحبر ، وخلو الطباعة من جميع العيوب والتوقيع بما يفيد ذلك .

– تحفظ نماذج الإجابة فى ظروف مغلقة بشريط لاصق بتوقيع اللجنة الفنية لدى السيد مدير المطبعة السرية ، لحين تسليمها للجان تقدير الدرجات عقب نهاية امتحان كل مادة على حدة . وعند الانتهاء من طبع أسئلة كل مادة تجمع أصول الأسئلة وبروفات الطبع داخل مظروف مختوم بخاتم المطبعة السرية ويحفظ لدى العضو المختص ، ولا يعاد فتحه إلا عند الضرورة ، فإذا دعت الضرورة لفتحه يعاد إيداعه بمظروف آخر مختوم بخاتم المطبعة السرية ، وتحفظ أصول الأسئلة فى نهاية الامتحان فى الأماكن المعدة لذلك .

● يراعى عند وضع الأسئلة المطبوعة بالمظاريف ما يأتى :

– توضع أوراق الأسئلة بعناية فى مظاريف ، يوضح عليها من الخارج اسم الامتحان ونظامه والسنة واسم اللجنة واسم المادة ويوم الامتحان وتاريخه والفترة وعدد الأوراق التى يحتويها المظروف ، وغير ذلك من البيانات التى تمنع أى لبس والتوقيع عليه من عضوين على الأقل ، بما يفيد صحة البيانات المدونة على الظرف ومطابقتها لما فى داخله ، مع مراعاة وضع أوراق إضافية لا تقل عن ١٥٪ من عدد الأوراق المطلوبة للجنة .

– زيادة فى الدقة وخشية حدوث أخطاء فى بعض أوراق الأسئلة لأسباب فنية تتعلق بعملية الطباعة ذاتها ، ينبغى تزويد كل لجنة من لجان سير الامتحان بورقة أسئلة مصححة بدقة ومختومة بخاتم المطبعة السرية « نسخة مصححة » ليستعين بها رئيس اللجنة فى تصحيح أية أخطاء ، قد تظهر فى أوراق الأسئلة أثناء الامتحان ، على أن توضع النسخة المصححة داخل كل مظروف من مظاريف أسئلة المادة .

– فى حالة أسئلة المادة الواحدة المطبوعة فى أكثر من ورقة ، توضع أعداد متساوية من كل ورقة فى غلاف مستقل مدون عليه من الخارج رقم الصفحة ، ثم توضع جميع الأغلفة الخاصة بالمادة الواحدة فى ظرف واحد كبير أو أكثر ، تكتب عليه عبارة التنبيه التالية :

أسئلة هذه المادة فى « كذا ورقة »

وللتأكد من إيداع جميع الأوراق المشار إليها ، يقوم عضو بمراجعة ما يودع بالمظروف بخلاف الأعضاء الآخرين ، الذين يقومون بالوزن والعد .

– عند غلق المظاريف تلصق جيدًا بشريط مصمغ باسم المطبعة السرية ، ويختم الشريط بخاتم المطبعة السرية ، ثم يضاف شريط لاصق شفاف من السيلوتيب .

– تحفظ المظاريف فى الخزائن المعدة لذلك بالمطبعة السرية ، إلى أن يتم توزيعها على صناديق اللجان ومراكز توزيع الأسئلة .

– تعد ظروف احتياطية لمواد الامتحان ، التى لا توجد فى لجنة سير الامتحان أو مركز التوزيع (لعدم وجود ممتحنين فيها) للرجوع إليها ، إذا تبين وجود طالب أو أكثر يطلبون الامتحان فيها ، على أن توضع أسئلة كل مادة فى مظروف مستقل مغلق مكتوب عليه تنبيه بعدم فتحه إلا فى حالة وجود طلاب يمتحنون فى أسئلة المادة المودعة بالمظروف .

ويقتضى ذلك تدوين محضر فى حالة فِتح المظروف ، وإرسال صورة هذا المحضر للمطبعة السرية ، أو إعادة المظاريف الاحتياطية مغلقة إلى المطبعة السرية عند نهاية الامتحان ؛ للتأكد من عدم استخدامها .

– يلتزم أعضاء المطبعة السرية بتطبيق ضوابط العمل التفصيلية الخاصة بالمطبعة ، وذلك بالإضافة إلى ما ورد فى هذه النشرة من تعليمات .

*** أحكام عامة :**

– يصرف لكل عضو من واضعى الأسئلة يقوم بالمراجعة الفنية بالمطبعة السرية مكافأة يوم عن المراجعة ، التى تتم لكل ورقة أسئلة لها جلسة امتحان مستقلة .

– لايجوز طبع أسئلة الامتحانات العامة فى غير المطبعة السرية المختصة، مهما كانت الأسباب .

– يضع مدير المطبعة السرية برنامجا زمنيا لتحديد موعد بدء عمليات الطباعة ؛ بحيث تسلم إليه أصول الأسئلة والترجمات ، وكذلك نماذج الإجابة قبل الموعد المحدد بوقت مناسب .

* * *

الفصل التاسع

منهج النشاط

١ – ماذا يعنى منهج النشاط ؟
٢ – نشأة منهج النشاط وتطوره .
٣ – ما الأسس التى يقوم عليها منهج النشاط .
٤ – ماذا يعنى المشروع ؟
٥ – ما مزايا منهج النشاط .



منهج النشاط

يعرض هذا الفصل تنظيما منهجيا يمكن تطبيقه فى مدارسنا فى التعليم الأساسى ، هو منهج النشاط . ويتم تناوله من خلال مجموعة من الأسئلة على النحو التالى : ماذا يعنى منهج النشاط ، متى نشأ هذا المنهج ؟ وكيف تطور ؟ ما الأسس التى يقوم عليها منهج النشاط ؟ ماذا يعنى منهج المشروعات ؟ ثم ما مزايا منهج النشاط ؟

ويمكن عرض مجموعة من الأفكار التى تجيب عن الأسئلة السابقة كما يلى :

أولًا : ماذا يعنى منهج النشاط ؟

تنظيم منهجى يقوم على الميول الإيجابية والمشتركة للتلاميذ وحاجاتهم داخل المجتمع الذى يعيشون فيه ، وهو بهذا الاعتبار منهج حديث ، يعتبر المتعلم محورًا للعملية التعليمية . ويطلق على أنصار فلسفة النشاط التقدميين تمييزًا بينهم والتقليديين بأصحاب منهج المواد الدراسية المنفصلة .

والمتعلم فى منهج النشاط هو نقطة البداية والوسط والنهاية فى العملية التعلمية – التعليمية ؛ فالمتعلم إنسان نشط وإيجابى وفعال فى الموقف التعليمى . والمتعلم يمارس نشاطًا ذا معنى يرتبط بميوله وحاجاته الحقيقية فى مجتمعه ، وتتحقق إيجابية المتعلم ، عندما يشارك فى حل مشكلة لها معنى ومغزى بالنسبة له ، وترتبط بميل حقيقى لديه .

وهذا كله يعنى أن منهج النشاط محاولة للتغلب على بعض عيوب منهج المواد الدراسية ، حيث يتم فى منهج النشاط التخلص من سلبية المتعلم والاهتمام بميول المتعلم وحاجاته الحقيقية ، ويتيح للمتعلمين تعلمًا ديناميًا فى مواقف طبيعية يفيد فى مجال التطبيق والعمل .

كما يعنى أن مركز الاهتمام فى المنهج تم نقله من المادة الدراسية إلى التلميذ

نفسه ؛ فالتلاميذ يشتركون فى اختيار الأنشطة التى تشبع ميولهم وتحقق أغراضهم ، ويضعون الخطط المناسبة التى توصلهم إلى أهدافهم ، ويقومون بتنفيذها، ويقدرون مدى نجاحهم فى تحقيق الأهداف . وفى أثناء ممارستهم للأنشطة تتاح لهم فرص عديدة للملاحظة والقراءة ، والبحث ، والتفكير ، وكتابة التقارير ، وإجراء التجارب ، واستخلاص النتائج . ويتم كل ذلك تحت إشراف المدرس وتوجيهه .

ومن هذا المنطلق تنبع ميول جديدة تؤدى إلى أنشطة جديدة ؛ أى إن هذا المنهج يتميز بالنشاط المؤدى إلى مزيد من النشاط .

ثانيًا : نشأه منهج النشاط وتطوره .

استخدم جون ديوى تعبير « برنامج النشاط » فى عام ١٨٩٦ ، عند حديثه عن مدرسته التى أنشأها ملحقة بجامعة شيكاغو . وقد قام منهج النشاط على أربعة دوافع إنسانية ، هى : الدافع الاجتماعى ويظهر فى رغبة الطفل مشاركة خبراته مع من حوله من الناس . والدافع الإنشائى ويظهر فى لعب الطفل وحركاته الإيقاعية ، وتشكيل المواد الخام فى صورة أشياء نافعة . ودافع الطفل للبحث والتجريب ، ويظهر فى عمل الطفل بعض الأشياء ومعرفة نتيجة عمله ، ثم الدافع المعبر ، ويظهر فى تعبير الطفل عن ميوله واتصاله بغيره من الأطفال .

وقد قام منهج النشاط عند ديوى فى استثمار هذه الدوافع ، لتحقيق النمو الشامل لدى الطفل ، واستخدامها فى تربيته . ولم يستخدم ديوى المواد الدراسية المنفصلة ، بل استخدم مجموعة من الحرف البسيطة كمحور للنشاط المدرسى ، مثل : الطهى ، والنجارة ، والحياكة ، وهى ترتبط بحصول الإنسان على الطعام والمسكن والملبس ، ومن خلالها تنمو وتتطور القيم العليا للحياة ، وهى تتطلب ممارسة يدوية ، ونشاطًا عقليًا ، وكذلك التخطيط والتدبير والتجريب .

وينتج عن هذه الحرف خبرات نافعة فى الحياة اليومية للأطفال ، كما أنه يربط بين خبرات المنزل والعملية التربوية داخل المدرسة . كما أن الطفل لا يجبر على تعلم مهارة ، إلا إذا أحس بحاجة إلى تعلمها ، أثناء ممارسته لأنواع النشاط الحرفى المختلفة .

إن الأطفال يتعلمون أعمالًا ومعلومات وقيمًا من خلال ما يقومون به من حرف ونشاط داخل المدرسة ، فهم يتعرفون المواد الخام ، ويستخدمون الآلات البسيطة ويعبرون عن أفكارهم ، ويقارنون ، ويسألون : كيف ولماذا ، ويصلون إلى حلول بأنفسهم . إنهم يشتركون فى المحادثة والتمثيل ورواية القصص والمناقشات ، وتزداد اهتماماتهم وتتسع ، ويحصلون على المعرفة ، ويستخدمون الحساب والقراءة والكتابة كوسائل لا كغايات ؛ حيث أصبحت المدرسة جزءًا من حياة المجتمع المحلى ، ولم تكن منعزلة كما هو الحال فى المنهج التقليدى .

وهذا يعنى أن ميول التلاميذ وحاجاتهم هى الأساس ، الذى يتم فى ضوئه اختيار محتوى منهج النشاط ، علاوة على رغبة التلاميذ فى البحث والاستقصاء والتجريب . كما أن الخبرة المباشرة ، والميول التلقائية الحقيقية والأنشطة الفعلية تنظم وحدات التعلم ، وهذا كله يعنى أن التعلم ينبغى أن يكون خبرة .

وفى الأربعينيات من القرن العشرين حدث تطور فى منهج النشاط ؛ حيث أصبح التربويون يرون ضرورة وضع خطة للمجال العام للخبرات التعليمية ، التى تحقق للأطفال ميولهم وحاجاتهم ، بدلًا عن أن يتركوا للأطفال تحديد ميولهم وحاجاتهم ، ويختاروا الخبرات التى يرون أنها تحققها .

وهذا التغير كان نتيجة لظهور نتائج دراسات وبحوث حددت الاهتمامات والميول والحاجات ، التى يحس بها الأطفال فى كل مرحلة عمرية . وقد ساعد المتخصصون فى التربية وعلم النفس فى ظهور هذه البيانات والمعلومات العلمية .

وقد استخدم منهج النشاط تبعًا لهذه التطورات فى إعداد برامج تقوم حول الميول والحاجات للأطفال والشباب فى المدارس بالحلقة الأولى من التعليم . كما قدمت فى المرحلة الثانوية برامج فى صورة مشكلات يحتاج الطلاب إلى دراستها ، وتدرس فى شكل وحدات ، كما أن أصحاب مناهج المواد الدراسية أصبحوا يراعون ميول المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم .

ثالثًا :ما الأسس التى يقوم عليها منهج النشاط ؟

يدور هذا التنظيم المنهجى الجديد حول ميول الأطفال وحاجاتهم. وقد نشأ فى مدرسة ديوى ، ثم تطور فى مدرسة مريام الابتدائية التجريبية الملحقة بجامعة ميسورى عام ١٩٠٤ ؛ حيث لم يتضمن منهج النشاط مواد دراسية تقليدية ، وقسمت الدراسة عند مريام إلى أربعة أقسام ، هى : الملاحظة ، واللعب ، والقصص ، والعمل اليدوى .

وقد أنشئت مدرسة كولنز التجريبية فى سنة ١٩١٧ ، واستخدمت تجربة المشروع فى بعض المدارس الابتدائية الريفية . وكانت الأقسام الرئيسية للمشروع ، هى : اللعب والجولات القصيرة ، والقصص ، والأشغال اليدوية ، وكلها أنواع من النشاط تقوم على الميول والقدرات والحاجات الحقيقية للأطفال .

وقد انتشرت مدارس النشاط فى التعليم الابتدائى عقب ظهور كتاب وليم كلباترك « طريقة المشروع » فى سنة ١٩١٨ .

ويمكن عرض أهم الأسس التى يقوم عليها منهج النشاط كما يلى :

١ – ميول الأطفال وحاجاتهم هى التى تحدد البرنامج التعليمى :

وهذا معناه أن ميول الأطفال وحاجاتهم هى المعايير التى يختار فى ضوئها ما يدرسه الأطفال ، والوقت الذى تقدم فيه هذه الأشياء ، والترتيب الذى تقدم به إلى الأطفال . ويشترط فى الميول ما يلى :

- الميول هنا هى ما يحسه الأطفال فعلًا ، لا ما يحدده الكبار للصغار .
- ميول موجودة بالفعل وبصفة دائمة ، وهى ميول إيجابية ومشتركة ، تظهر فى أثناء اشتغال الأطفال بعمل ما ، وهنا تتولد ميول جديدة . وتفسر هذه العملية على أساس أن مناهج النشاط عبارة عن نشاط يتولد عنه نشاط .
- الميول هنا ليست نزوات وقتية تظهر لدى بعض الأطفال سرعان ما تنسى ، بل الميول الحقيقية التى تصبح أغراضًا يبنى عليها برنامج للنشاط .
- الميول ليست عوامل مساعدة فى تعليم المواد الدراسية التى يفرضها الكبار على الأطفال ، بل إن الأطفال يشعرون بحاجاتهم للمواد الدراسية أثناء اشتغالهم بأنواع النشاط المختلفة ، فالمواد الدراسية وسائل وليست أهدافًا للتعليم .

• الميول الفردية يجب العناية بها فى أثناء النشاط التعاونى ، والمعلم عليه أن يساعد على تحقيق كل تلميذ لميوله الفردية ، وأن يشجعه على العمل مع الآخرين ، وأن يكشف الحاجات والميول الشائعة بين الأطفال ، وأن يساعد الأطفال على اختيار الميول المهمة ، وهى التى تحقق أكبر فائدة للفرد وللجماعة ، والتى تنمى ميولًا أخرى .

٢ – لا يخطط منهج النشاط مقدمًا :

ميول الأطفال وحاجاتهم هى التى تحدد برنامج النشاط ، بعكس مناهج المواد الدراسية التى تخطط مقدما . بيد أن المعلم يعد مسئولًا عن أعمال هامة يلزمها التخطيط ، فهو يكشف ميولهم وحاجاتهم ، ويختار أهمها ، ويساعد الأطفال فى وضع الخطط لأنواع من النشاط تحقق ميولهم وحاجاتهم ، ثم يقومها ؛ أى إن المعلم يساعد فى التخطيط وفى رسم الأساليب وفى التقويم للأنشطة ، وعليه أن يكون ملما بعلم نفس التقويم وعلم النفس الاجتماعى ، والاطلاع على نتائج البحوث المرتبطة بالاهتمامات والميول فى كل مرحلة عمرية ؛ حتى يتمكن مع الأطفال فى تنظيم برنامج تعليمى عن طريق النشاط .

٣ – يقوم النشاط على التعاون بين المعلم والمتعلمين :

المدرس هنا عضو فى جماعة النشاط ، وعن طريق الجماعة والمدرس معًا يختار النشاط الذى يميلون إليه ، ويرسمون الخطط والإجراءات اللازمة لممارسة النشاط ، ثم ينفذون ويقومون هذه الخطط .

٤ – تدور العملية التعليمية والتعلمية حول طريقة حل المشكلات :

حل المشكلات طريقة سائدة فى برنامج النشاط ، فالمشروع الذى يقوم به المتعلمون مع المعلم تواجهه مشكلات فى أثناء تحقيق التلاميذ لحاجاتهم وميولهم ، وعليهم إيجاد أساليب متنوعة لحل هذه المشكلات . وأثناء اشتغال الأطفال أنفسهم بحل المشكلات يحدث التعلم ، ويمكن أن يساعدهم المعلم حينئذ بتقديم بعض المعلومات الضرورية لحل المشكلة ، وهذه المعلومات وسائل وليست غاية فى حد

ذاتها ؛ أى إن الأطفال يتعلمون المواد الدراسية المختلفة عندما يحسون بحاجتهم لدراستها ، فهى أيضًا نوع من النشاط .

٥ – النشاط الخارج عن المنهج لا قيمة له :

تنفيذ برنامج النشاط يحقق ميول الأطفال وحاجاتهم ، وبذلك فليست هناك ضرورة لأنواع من النشاط الخارجة عن المنهج ، كما هو الحال فى منهج المواد الدراسية ، فالتلاميذ هم أنفسهم يختارون النشاط الذى يشبع ميولهم وحاجاتهم ، وتتولد عن هذا النشاط أنشطة جديدة نتيجة تولد ميول جديدة لدى التلاميذ .

٦ – لا يتقيد بالحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية :

نقطة البداية فى منهج النشاط هى النشاط التلقائى الهادف ، الذى يشبع ميلًا لدى التلاميذ ، أو يساعدهم فى حل المشكلة يحسون بها . وفى أثناء نشاطهم يحسون بحاجتهم الى بعض المعلومات والمهارات المناسبة ، فيتعلمونها من خلال موقف طبيعى وخبرة مباشرة ، بغض النظر عن الحواجز التى تفصل بين ميادين المعرفة .

رابعًا :ماذا يعنى المشروع ؟

أطلق كلباترك المربى الأمريكى اسم منهج المشروعات فى سنة ١٩١٨ كمرادف لبرنامج النشاط عند ديوى .

والمشروع هو مجموعة من الأنشطة ، يقوم بها المتعلم بحماسة بمفرده أو مع زملائه فى شكل تعاونى ؛ لتحقيق أهداف تربوية محددة مثل مشروع لتربية الدواجن ، أو مكتب بريد ، أوجمعية تعاونية ، أو إنشاء حديقة ، والمتعلم فى أثناء اختياره لمشروعه وتنفيذه يكتسب معلومات كثيرة ، ومهارات ، واتجاهات ، ويتعلم كيف يفكر فى حل المشكلات التى تواجهه ، يتعلم كل ذلك من خلال الخبرة المباشرة ؛ ولذلك فهو يحتفظ بما يتعلمه ولا ينساه .

هكذا فكر كلباترك فى أن تكون التربية داخل المدرسة سلسلة من المشروعات كتلك التى نمارسها خارج المدرسة ؛ فالتربية هى إعداد للحياة عن طريق الحياة نفسها.

المشروع فى ضوء كل ماسبق هو : نشاط هادف ، تصاحبه حماسة قلبية ، يجرى فى محيط اجتماعى ، أى إن عناصر المشروع ثلاثة :

الهدف :

يحدد سلوك المتعلم ، ويجعله مقبلًا على التعلم ، مدركًا للإجراءات التى يبذلها ليحقق هدفه . ومعنى ذلك أن التلاميذ هم الذين يختارون المشروع ، الذى يحقق هدفهم لا أن يفرض المعلم عليهم مشروعًا من عنده لا يشكل هدفًا لديهم .

والميل :

دافع قوى يساعد المتعلم على النشاط حتى يحقق هدفه ؛ فنشاط المتعلم ينبع من ميوله واهتماماته وحاجاته ويستمر وحتى يتحقق الهدف الذى يسعى إليه .

والصفة الاجتماعية :

تتحقق فى أثناء اختيار المشروع وتخطيطه وتنفيذه وتقويمه ؛ فالمتعلم عليه أن يقيم علاقات إنسانية ناجحة مع غيره ، داخل المدرسة وخارجها فى البيئة المحلية وبمشكلاتها ، ويعمل على حلها .

وقد طبق منهج المشروع فى المدارس النموذجية بمصر فى منتصف القرن العشرين ، وظهرت مشروعات الألبان ، وصيد السمك ، ومكتب البريد ، وصيد الفراش .

ما الخطوات التى يمر بها المشروع ؟

يمر المشروع بأربع خطوات ، هى : اختيار المشروع ، ووضع خطته ، وتنفيذه، وتقويمه . وكل خطوة تتطلب أدوارًا ومواصفات للمتعلم والمعلم معًا .

الخطوة الأولى : اختيار المشروع :

يساعد حسن اختيار المشروع المتعلمين فى اكتساب خبرات مناسبة ، ويمهد السبيل لنجاحه .

ويشترط فى المشروع أن :

- يتفق مع ميول التلاميذ ويحقق أغراضهم ؛ حتى نضمن إقبال التلاميذ على المشروع والحماسة له . والمدرس يتحدد دوره هنا بأن يهيىء الظروف المناسبة أمام التلاميذ ويعينهم على حسن الاختيار .
- يعالج ناحية مهمة فى حياة التلاميذ داخل مجتمعهم ، حتى نقدم لهم أنسب الخبرات وأكثرها صلة بحياتهم وتهيئة لنموهم وإثارة لاهتماماتهم .
- يقدم خبرة متعددة الجوانب ، ولا يقتصر الاهتمام فيه على الإنتاج ، بحيث يوفر للمتعلمين الملاحظة والقراءة والبحث والتفكير والتجريب ؛ أى إن المشروع يحقق الدراسة الشائقة والعمل المنتج والتفكير السليم .
- يكون المشروع والخبرات التى ترتبط به مناسبا للتلاميذ ، وهذا يستدعى معرفة معلومات التلاميذ وخبراتهم السابقة وميولهم ، ويتحدى ذكاءهم وقواهم الابتكارية .
- تكون المشروعات متزنة ومتنوعة فى مجموعها علمية وتاريخية ولغوية واجتماعية ورياضية وفنية .
- يراعى ظروف المدرسة والتلاميذ وإمكانات العمل ؛ أى إنه يجب توافر الخدمات والمواد والآلات ، وتحمل المدرسة لنفقات المشروع ، والوقت المناسب لإنجازه .

الخطوة الثانية : وضع خطة للمشروع :

دراسة ما يتطلبه تنفيذ المشروع من إجراءات أمر ضرورى، وذلك يتم قبل مرحلة التنفيذ ، ويشمل ذلك تحديد الأعمال التمهيدية والاستعدادات وتعيين الصعوبات التى قد تواجه التنفيذ . ويشارك المعلم المتعلمين فى وضع الخطة ، وحسن توزيع العمل ، ومع عدم ترك التلاميذ يقعون فى أخطاء جسيمة .

ويلى وضع الخطة مرحلة المناقشة ليتدرب المتعلمين على المناقشة وآدابها والنقد وإبداء الرأى ، وكلها مهارات اجتماعية يجب إتقانها . ودور المعلم هو توجيه

المناقشة وإتاحة الفرصة ؛ لكى يعبر كل تلميذ عن رأيه فى حرية ، ويدرب التلاميذ على احترام آراء الغير .

يقوم التلاميذ بعد ذلك بتسجيل الخطة فى شكل خطوات مرتبة ، ويتم تحديد الخطوات التى يقوم بها كل فرد .

الخطوة الثالثة : تنفيذ المشروع :

تنفيذ المشروع هو أكثر الخطوات استثارة لاهتمامات التلاميذ ، وهذا التنفيذ هو الحركة والنشاط وتحقيق الذات . ويحسن قبل البدء فى التنفيذ ، الاستعداد له باختيار المكان، وتجهيز المواد والأدوات اللازمة ، وتوزيع العمل طبقًا لقدرات التلاميذ ، ودور التلاميذ هنا هو العمل ودور المعلم هو التوجيه والإرشاد . والتلاميذ هنا يتحملون المسئولية ويتعاونون لتحقيق الأهداف .

وفى التنفيذ يكتسب التلاميذ الخبرة بصورة طبيعية ؛ حيث يعمل كل تلميذ لتحقيق غرض قام بتحديده ، وهنا تواجهه مشكلات ويبحث لها عن الحلول المناسبة مستعينًا بمعلمه وبغيره من المتخصصين ، وقد يستخدم القراءة لحل هذه المشكلة أو تلك ، ويحصل على المعلومات كوسائل لحل المشكلة . والتلاميذ يكتسبون أسلوب التفكير العلمى فى أثناء حل المشكلة من تحديد للمشكلة ، وجمع البيانات ، وفرض الفروض ، والتحقق من صحتها .

الخطوة الرابعة : الحكم على المشروع :

الانتهاء من المشروع ليس هو الغاية ، فالتلاميذ عليهم أن يقوموا المشروع بأن يصدروا حكمهم عليه ؛ ليعرفوا مدى ما حققوه من غايات وما اكتسبوه من خبرات . والمعلم يساعد التلاميذ بأن يحدد معهم الأهداف ، التى يصدرون حكمهم فى ضوئها من حيث : نمو الخبرات ، والاستعانة بالقراءات ، والاستماع للأخصائيين أو القيام برحلات أو تجارب أو مشاهدة أفلام ، والتدريب على التفكير الجماعى والفردى وحل المشكلات ، وتوجيه الميول واكتساب ميول جديدة ،

وما قاموا به من أعمال ، وما وقعوا فيه من أخطاء ، وما يمكن إفادته من هذا المشروع عند القيام بمشروعات قادمة .

والحكم على المشروع يتم فى صورة جماعية ؛ حيث يعد كل تلميذ تقريره ، ويجلسون معًا ويوجه المعلم المناقشة . وينتهى الحكم على المشروع بكتابة تقرير موجز يبين ما حققه ، وما أدى إليه من فوائد فى حياة التلاميذ .

وينبغى نشر هذه التقارير ليستفيد منها المعلمون والمتعلمون فى مشروعات أخرى .

خامسًا : ما مزايا منهج النشاط ؟

يرى أنصار منهج النشاط أن هذا المنهج التقدمى الذى يدور حول ميول المتعلمين وحاجاتهم يحقق عددًا من المزايا فى العملية التعليمية – التعلمية ، أهمها :

١ – أن الخبرات التعليمية التى يتعلم التلاميذ فى أثناء ممارستها ، يتم اختيارها وتنظيمها على أساس سيكولوجية المتعلمين ، وبهذا الاعتبار يتم التعليم ، فى ضوء دوافع أساسية للتعليم تساعد المتعلم على المشاركة والحماسة والنشاط ، الذى يؤدى إلى تعليم فعال .

٢ – أن منهج النشاط يساعد فى تحقيق تعلمًا وظيفيًا ، ذلك أنه يقوم على الحاجات الحقيقية للأطفال ، ويهتم بالمواقف الحقيقية التى تقابل الأطفال فى أثناء الحياة ، ويساعدهم فى تطبيق ما سبق أن تعلموه داخل المدرسة ، والخبرات التى يكتسبونها تساعدهم فى مستقبل حياتهم .

٣ – أن منهج النشاط يساعد المتعلمين على تحقيق أهداف تعليمية لا تتحقق فى ظل المنهج التقليدى ؛ فهم فى أثناء ممارستهم للنشاط يغيرون ويعدلون من مفاهيمهم وسلوكهم وقيمهم وميولهم واتجاهاتهم .

٤ – أن منهج النشاط يحقق نموًا شاملًا للمتعلمين ، من خلال ممارسة أنشطة مختلفة ، يتم فى أثنائها الاهتمام بحاجات المتعلمين جسميًا وعاطفيًا واجتماعيًا وعقليًا .

٥ – أن منهج النشاط يشبع لدى المتعلمين حاجات نفسية فى أثناء ممارستهم للنشاط القائم على ميولهم ، فهم يتمتعون بالأمن والاستقرار والثقة بالنفس والنجاح .

٦ – أن منهج النشاط يحقق للمتعلمين تكامل المعرفة ، فهم يستخدمون المعارف لحل مشكلاتهم الحقيقية . وفى بحثهم لمشكلة ما يستمدون معارفهم من التاريخ والاقتصاد واللغة والعلوم وغيرها .

أما المعارضون لمنهج النشاط ، فإنهم يرون صعوبة الأخذ بهذا المنهج ، إذا قام على الأسس التى ارتضاها أنصاره .

وأهم الاعتراضات هى :

١ – صعوبة تحديد الميول والحاجات الحقيقية للأطفال ، حيث تحدد الميول والحاجات فى ضوء ما يظنه أو يعتقده بعض المعلمين أنه أساس للتلاميذ ، أو يعتمدون فى تنظيم المنهج على ميول ليست مهمة للتلاميذ ، أو ميول طارئة ، أو أنها ليست ممثلة لميول وحاجات جميع التلاميذ .

ولكن الاعتماد على نتائج البحوث العلمية الدقيقة يمكن أن يجعل المعلمين يتغلبون على هذه الصعوبة .

٢ – التقليل من الشعور بأهمية المجتمع الذى يعيش فيه الأطفال ، ذلك أن التنظيم المنهجى هنا يركز على ميول الطفل وحاجاته ومشكلاته ، وبذا ينمو الطفل دون أن يفهم مجتمعه ، ودون أن يهتم برفاهية الغير داخل المجتمع الذى يعيش فيه .

٣ – عدم المساعدة على إتقان المواد الدراسية ؛ ذلك أن اختيار المعلومات لا يتم بطريقة منظمة ، أو فى صورة تتبعية للمفاهيم والمبادىء الأساسية تراعى التنظيم المنطقى للمواد الدراسية ، وهنا يمكن أن نهمل بعض المفاهيم أوالمعارف أو المبادىء الأساسية واللازمة للمتعلمين فى مستقبل حياتهم .

٤ – عدم الاهتمام بالتراث الثقافى المتراكم للإنسانية ، وبذلك يفقد المتعلمون خبرات الماضى للجنس البشرى ، كما أن الأطفال يعيشون حاجاتهم وميولهم الحالية فلا يمتد نظرهم إلى المستقبل بمتغيراته ومشكلاته ، التى سيتعرضون لها .

٥ - صعوبة إعداد برنامج تعليمى منظم ؛ ذلك أن ثمة مشكلات كثيرة تحول دون تنظيم برامج قائمةعلى الميول والحاجات ، تتبع بعضها بعضًا بحسب تقدم التلميذ من صف دراسى إلى آخر ، وكذلك فى تجهيز المواد التعليمية فى شكل كتب دراسية، أو فى إيجاد معلمين مدربين على هذا التنظيم المنهجى ، ناهيك عن مقاومة السادة أولياء الأمور لمثل هذا المنهج ، القائم على رغبات المتعلمين ، دون إعدادهم بالمعلومات والمعارف المنظمة تنظيمًا منطقيًا .

* * *

الفصل العاشر

تطوير المناهج الدراسية

١ – دواعى تطوير المناهج .

٢ – توجهات تطوير المناهج .

٣ – مؤشرات أساسية لمناهج القرن القادم .

٤ – وماذا بعد ؟ .



تطوير المناهج الدراسية

اختلف مفهوم التعليم فى عصر العلم والمعلوماتية ، وارتفعت أهميته فلم يعد التنافس بين القوى العظمى والكبرى الآن .. صراعًا حول تملك القنابل والصواريخ ، والطائرات وأسلحة الحرب . إن الحرب بين الكبار الآن ، منافسة وحرب حول التعليم . ولن يكون لأحد ، دولة ، أو قوة ، أو تجمع دول ، مكان فى العالم الجديد ، إلا لمن يملك علوم العصر وتكنولوچياته ، طريق هذه المعرفة التى تحقق السبق هو التعليم ، ذلك أن التعليم والارتقاء به ، هو طريقنا ، ومدخلنا لخريطة العالم الحديث ، التعليم هو المحور والأساس لأمننا القومى ، بمعناه الشامل .. فى الاقتصاد ، فى السياسة ، فى دورنا الحضارى الذى بدأناه ، قبل غيرنا من الأمم ، وعلينا مواصلته .. فى استقرارنا الداخلى ، ونمونا ورخائنا ..

إن تطور التعليم وتحديثه ليس مسئولية وزير التعليم أو وزارة التربية ، وليس مهمة خاصة يقوم بها التربويون فحسب ، وإنما صار عملًا قوميا تشارك فيه جميع الهيئات والقنوات الشرعية والأفراد ، ويعكس آمال الرأى العام وطموحاته ورغباته مما يبين الأساس الديمقراطى للسياسة التعليمية وما تتضمنه من جهود لتطوير التعليم ، بالإضافة إلى الأساس العلمى ، الذى تضمن اجتهاد المختصين والمسئولين .

إن قضية المناهج قضية خلافية متعددة الجوانب والفروع فى نظرياتها ومفهومها وتفسيراتها وتطبيقاتها ودراساتها . والخلاف مستمر بين التربويين : منظرين وممارسين ، وقد انعكس الخلاف على الأهداف والمحتويات والكتب المدرسية والسلوك التدريسى والأنشطة التربوية والوسائل التكنولوچية وأساليب التقويم . بل إن هذا الاختلاف امتد ليشمل ميدان تربية المعلمين ، وأشكال الإدارة المدرسية والعلاقات بين المؤسسات المعنية بالتعليم والتربية ، وكذا أفكار ومعتقدات المتهمين بتخطيط المناهج وتنفيذها وتقويمها وتطويرها .

ولا يزال الجدل والنقاش وتنوع الرؤى حيال قضية المناهج وتطويرها قائمًا بين

المنظرين والممارسين التربويين ، وقد نشأ عن ذلك عديد من البدائل والاختيارات أمام واضعى السياسة التعليمية ، وأمام متخذى القرار التربوى ، ويتوقف مستقبل هذه المناهج على مواقف هؤلاء من هذه البدائل وتلك الاختيارات .

ولعله من الضرورى أن نؤكد ومنذ البداية على أن تحديد موقف من القضايا والاختبارات المطروحة لتطوير مناهج التعليم يجب أن يخضع لعديد من الاعتبارات المتداخلة والمتشابكة ، فى مقدمتها طبيعة النظام التعليمى القائم ، والسياسة التعليمية ، والنظام الاقتصادى والاجتماعى والسياسى للدولة ، ومعطيات الثقافات المحلية والقومية والإنسانية ، ومتغيرات الثورة التكنولوچية الثالثة التى تشير إلى طبيعة المستقبل فى القرن الحادى والعشرين .

ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا إن أكبر خطيئة ترتكب فى مسيرة تطوير المناهج هى النظر إلى المناهج بمعزل عن تلك الاعتبارات ، وانحسار النظرة إليها باعتبارها عملية فنية بحتة تقوم على أكتاف التربويين وحدهم ؛ الأمر الذى يؤدى إلى عديد من مظاهر الفشل والإحباط وعدم الاتفاق ، ومناهجنا لابد أن تكتسب هويتها من هذه الاعتبارات مجتمعة حتى يتحقق التطوير المنشود ، من خلال رؤية قومية لمناهج التعليم فى مصر .

١ - دواعى تطوير المناهج :

دواعى التطوير والتحديث متعددة ومتنوعة ومتسعة ، وهى ترتبط أكثر ما ترتبط بمظاهر الأزمة التعليمية الراهنة ، ورؤية المستقبل ، ونوعية المتعلم المراد إعداده ليصافح القرن الحادى والعشرين ، ويتفاعل بنجاح واقتدار مع المتغيرات السريعة ، والاتجاهات التربوية العالمية المعنية بتطوير أنماط التفكير ، والسلوك العلمى والخلقى والتزود بكل جديد ونافع ومفيد من المعارف الإنسانية ، وهى أمور متداخلة ومتشابكة تعمل معًا كمنظومة لتطوير الإنسان ، ويمكن عرضها فيما يلى :

الدراسات العلمية تحدد أزمة المناهج :

كشفت الدراسات التى قامت بها كليات ووزارة التربية ومراكز البحوث المعنية عن أوجه الأزمة التعليمية ، حيث تبين أن :

• أكثر من نصف عدد المدارس فى مصر لا يصلح بكل المقاييس للحفاظ على الحد الأدنى للكرامة الإنسانية ، وأنها فى كثير من الأحيان أماكن إيواء سيئة لا تشجع الأطفال على البقاء بها .

• المعلم تم إهماله طويلا ، وأن المجتمع قد تظاهر بأنه يوفى المعلمين أجورهم ، وهم بدورهم تظاهروا أنهم يؤدون عملهم ، والتظاهر المتبادل حقق كارثة الدروس الخصوصية ، التى هى عرض لمرض هو فشل المدرسة فى أداء واجبها التعليمى والتربوى معًا .

• أزمة التعليم تكمن فى المناهج الدراسية ، حيث ركزت على حشو عقول الأطفال بكم متزايد من المعلومات ، وعليهم تلقينها وحفظها ، دون أى مشاركة منهم فى البحث عنها ، ودون أى جهد فى تنمية القدرات العقلية من فهم وتحليل وتفكير ، وحل للمشكلات ، وتنمية للإبداع .

• انصرف مفهوم المنهج الحالى بين مخططيه ومنفذيه ومقوميه إلى أنه مجموعة من المقررات الدراسية ، التى تقدم للتلميذ فى صف دراسى معين ، ومن هنا أصبحت المعرفة هى الوسيلة الأساسية لتشكيل المتعلم وتكوينه عبر المدارس الحالية بمراحلها التعليمية المختلفة .

وترتب على هذا المفهوم غير الشامل للتربية إهمال النشاط ، والاقتصار على تلقين المعلومات لحفظها واستظهارها ؛ مما جعل المتعلم سلبيًا غير مشارك مهمته التحصيل لا التفكير ، وأصبحت مهمة المدرسة هى تنمية معارف المتعلم ، كما أن المتعلم انعزل عن بيئته بكل مافيها من مصادر للتعلم ، فما يقدم له فى المدرسة لاعلاقة له بما يعيشه داخل مجتمعه ، ولا يساعده على التكيف السليم مع غيره ، ولا يزوده بأساليب للتفكير تساعده على حل مشكلاته أو مشكلات المجتمع الذى يعيشه ، أو لمواجهة متطلبات حياته داخل المجتمع ، أو تمكنه من العمل فى مهنة أو صناعة أو عمل منتج داخل بيئته . وقد كشفت دراسة قام بها حسن شحاته فى عام ١٩٨٩ أن الكتب المدرسية بالتعليم العام وأساليب التدريس يغلب عليها ثقافة الذاكرة من حيث :

– وضع المادة التعليمية على شكل حقائق تقريرية .

– عرض المادة على أنها قضايا مسلم بصحتها ونهائيتها .

– تقييد فكر الطالب باستيعاب ماقدم له .

– المادة التعليمية حقائق ومفاهيم ومعلومات للتحصيل .

– عرض المادة على شكل موضوعات منفصلة .

– عرض أمثلة قليلة لا تسمح بالتجريد .

– تتضمن المادة جزئيات وتفريعات غير منظمة .

– اللغة المستخدمة توحى بالاستبداد (افعل ولا تفعل) .

– فرض التبعية ، وخلع القدسية على بعض الأفكار والأشخاص .

– تقييد المادة التعليمية بخبرات غير مباشرة لا علاقة لها بالبيئة .

– التدريبات تركز على التذكر والتعرف والحفظ .

– الأسئلة لا تحقق حوارًا بين المتعلمين وبينهم وبين المعلم .

– المادة المعروضة غير معللة ، ولا مفسرة .

– خلو الأسئلة من الموازنات وإعمال الفكر ، واستخدام التدريبات التلقينية ، وإهمال البحث عن العلاقات بين القضايا .

– عدم توظيف الصور التى فى الكتب المدرسية ، وعدم الحديث عنها وعن مضامينها .

– البعد عن الدعوة للتعلم الذاتى . واحترام الآخر وتعدد الرؤى .

– خلو الأسئلة من إتاحة الفرص لاستخدام الخيال . وتعدد الإجابات .

– نماذج الأسئلة التى تقدم للطلاب تكرس الحفظ والتلقين ، وتقتل الابتكار ، وترسخ فى عقول الطلاب مفهوم الحقيقة المطلقة ، وأن الإجابة لاتحتمل إلا حلا واحدًا ، وأن لكل مشكلة إجابة واحدة وحقيقة واحدة ، مع أن الحقيقة يمكن التوصل إليها من عدة طرق كلها صحيحة ، وأن الإجابة الصحيحة يمكن بالتالى أن تحتمل عدة إجابات ، والحقيقة المطلقة قيدت تفكيرنا طويلًا ، وأفرزت عقولًا سلبية متلقية ، كانت تربة ممهدة للتطرف والتعصب والإدمان .

– المعلم التقليدى الذى يتخرج فى كليات التربية هو الصيغة الغالبة فى نظامنا التعليمى ، فهو غير مشارك فى تخطيط المناهج الدراسية ، وغير مدرب على ممارسة النشاط المدرسى ، وليست لديه أدوات حديثة للتقويم الشامل لقدرات ومهارات المتعلم . إن هذا المعلم تحكمه أفكار ومعتقدات تحتاج إلى تطوير ، فهو محشور بين مثلث له ثلاثة أضلاع : أحدها كثافة عالية داخل جدران الفصل الدراسى ، وثانيها كم هائل من المواد التعليمية ، وثالثها وقت قصير هو زمن الحصة ، ولذلك أصبح هذا المعلم الذى يقف على خط الإنتاج غير قادر على اتخاذ القرار التربوى السليم ، فهو ملقن معنى بإيصال المعلومات إلى المتعلمين من الكتب المدرسية إلى عقل المتعلم بتبسيطها أو شرحها وتكرارها لتأكيدها واستظهارها ، وذلك كله دون أن يمتد نظره إلى أهداف أخرى ، فهو يجمد المعرفة البشرية دون أن ينميها أو يطورها ، وهو سلبى لا عمل له إلا استقبال المعلومات ، وهو يسوى بين المتعلمين بصرف النظر عما بينهم من فروق وقدرات واهتمامات ، وهو خطيب يستأثر بالدرس من أوله إلى آخره ، دون إشراك للمتعلمين ، وهو يفهم التعليم على أنه خدمة لا على أنه استثمار تربوى أو أنه أمن قومى . وهو لا ينمى نفسه بنفسه فلا يزال المدرس معتمدًا على الغير فى تنميته مهنيًا عن طريق الدورات التدريبية غير المعدة بأسلوب علمى ، والتى يقوم عليها بعض المنتفعين من موظفى وزارة التربية والتعليم ، وهو محكوم بمعتقدات وأفكار تربوية بالية لبعض القيادات التعليمية من موجهين ومدربين ، وهو يهدر عمره وراء الدروس الخصوصية أو الإعارات الداخلية والخارجية سعيًا لتحسين أحواله المادية ، وهو يقع تحت ضغط مافيا الكتب الخارجية ، التى تهدم قدرات المعلم والمتعلم ، وتحول الجميع إلى آلات مبرمجة سلبية ، وتقتل التفكير والإبداع والابتكار لدى المعلم والمتعلم . وفى ضوء كل ذلك يقف المعلمون على خط الإنتاج ليشكلوا أبناء مصر للحاضر والمستقبل !

– أسئلة بلا إجابات :

هناك أسئلة ورؤى واعتبارات لم تتم الإجابة عنها بصورة حاسمة فى مجال التربية ، وكلها فى حاجة إلى مزيد من التأمل والتفكير ، وهذه الأسئلة هى :

ماذا نريد من الإنسان الذى ينهى التعليم ؟ وماذا نقدم له فى هذه المراحل التعليمية ؟ وكيف تتم تنشئة هذا المواطن ليتناغم مع معطيات القرن القادم ؟ وما الاتجاهات العامة التى توجه بناء المناهج فى هذه المرحلة العمرية ؟ هل هى امتلاك المتعلم الحد الأدنى من المعلومات الأساسية والمستقبلية ، باعتبارها وسيلة لبناء القيم والاتجاهات المرغوبة ؟ أم نهتم بالمهارات والقدرات وتنمية التفكير العلمى ؟ هل نتبنى مدخل الأمور الأخلاقية وتوظف المعلومات والقيم لبناء الضمير ؟ هل القضية الأساسية هى كيف نعلم ؟ أم يظل التركيز على قضية ماذا نعلم ؟ هل تدار العملية التعليمية كلها فى إطار المنتج التربوى المرغوب ، ومواصفات الإنسان الذى أتم هذه المرحلة التعليمية ؟ هل المطلوب أن يصبح المتعلم عضوًا إيجابيًا ومشاركًا فى الموقف التعليمى ، ويصبح عضوًا فى فريق يتعلم بالمشاركة والتفاعل ، أم يبقى مستقبلا للمعلومات ؟ هل الكتاب المدرسى أحد مصادر التعلم ، وأن البيئة كتاب مفتوح ؟ وهل نأخذ بمفهوم التعلم الذاتى ونبدأ فى تدريب التلاميذ على اكتساب المهارات المرتبطة بالتعلم الذاتى ؟ هل ننوع فى المناهج الدراسية التى تقدم للتلاميذ بحسب البيئات ؟ هل نأخذ بمفهوم التعلم بالخبرة والخروج إلى البيئة والابتعاد عن مقاعد الدراسة ، وزيارة معالم التاريخ المحلى ، والمصانع والمزارع والشركات والمؤسسات المجتمعية ؟ هل نأخذ بمفهوم المواطنة العالمية ، ونربط المتعلم بالعالم باعتبار أن الوطن جزء من هذا العالم ؟ هل نهتم بدراسة ثقافات الشعوب ، وحقوق الإنسان وواجباته ومسئولياته ، ونتبنى مفهوم عالمية الإنسان ؟ هل نتبنى فكرة الاختيار بين المواد الدراسية بحيث يختار المتعلم من بين مجموعات ثلاث : مجموعة مواد أكاديمية علمية وأدبية معا لتحقيق وحدة المعرفة ، ومجموعة مواد أكاديمية تطبيقية ، ومجموعة مواد يدوية ؟ هل ننوع المناهج لخدمة البيئات ، وميول الطلاب ؟ هل نقدم للمتعلمين المعرفة أم ندربهم على وسائل الحصول على المعرفة ؟ هل هناك مفاهيم ومهارات معاصرة ومستقبلية يجب أن يشملها المنهج الدراسى ؟ هل نميز عند بناء المناهج وننوع المناهج لتناسب التلاميذ بطيئى التعلم ، والعاديين والمتفوقين ؟ هل نأخذ بمفهوم التكامل ومفهوم الوظيفية فى مناهج التعليم

الأساسى ؟ هل تبقى المساحة الزمنية ونوعية الأنشطة كما هى أم تتسع وتتطور ؟ هل نقدم دروسًا ونخصص وقتا لتنمية الإبداع ، والتفكير والأخلاق ؟

– غياب المسارات الأخلاقية جوهر التربية :

لابد أن يأخذ النظام التعليمى فى الاعتبار تنمية سمات سلوكية منشودة ومستقبلية ، فالطلاب يجب أن يخرجوا إلى الحياة العملية ، وهم مسلحون بما يكفى من المهارات العملية فى تناول البيئة المادية والاجتماعية . فهم فى الحقيقة مجهزون بزاد لفظى وينقصهم الزاد العملى للتعامل المادى أو الاجتماعى ، وتنقصهم كذلك القدرة على التفكير الإبداعى ، كما تنقصهم كذلك القدرة على حسن التصرف فى المواقف الجديدة .

والنظام التعليمى عليه أن ينمى الأخلاق والقيم الدافعة للسلوك السوى ، وأهمها : العمل فى فريق ، والتعاونية ، والتشاركية والانضباط ، وعدم الاتكالية أو التسيب ، أو الأنامليـة ، أو المظهرية ، كذلك عليه أن ينمى الانحراط فى النظام ، والشعور بالملكية العامة ، وحسن استخدام الوقت .

ومن الواضح أنه لا يمكن أن نلقى العبء على التعليم وحده ، ففى إمكان التعليم معالجة هذه المثالب معالجة ناجحة ، إذا تم تبادل الاستجابة بين التعليم من جانب والمؤسسات الإعلامية والثقافية من جانب آخر . وبذلك تصبح المعالجة تعاونية فى مهاجمة المثالب المذكورة ، إن التعليم نظام ضمن نظام أكبر منه ، له جوانبه السياسية والسكانية والاجتماعية والاقتصادية والحضارية والثقافية ، وله شبكات من العلاقات الداخلية والعلاقات الخارجية ، والتعليم يتأثر بهذه النظم ويؤثر فيها ، ولابد أن ينعكس فى التعليم بعض مافى المجتمع من إيجابيات وسلبيات ، ويتوقع أن يتأثر المجتمع إلى حد ما بالتعليم ، وأن تنبثق الأفكار من التعليم ، وأن تطبق وتعمم فى المجتمع ، وأن يقوم التعليم بالتوعية بحقوق الإنسان ، وتحقيق حق الإنسان فى الاعتزاز بالذات ، وفى تحقيق وجود الإنسان كإنسان له كيانه وقيمه وكرامته واعتزازه بنفسه .

إن تصحيح التعليم للمسارات السلوكية للإنسان يحتاج منا كما يرى القوصى (١٩٨٧) إلى تحديد اتجاهات هذه المسارات بحيث تهدف إلى :

مزيد من التعاونية وخفض من الانفرادية .
ومزيد من الإنتاجية مع خفض من الاستهلاكية .
ومزيد من التخطيط مع خفض من الارتجالية .
ومزيد من الإيجابية مع خفض من السلبية .
ومزيد من التجديد والانطلاقية مع خفض من التقليدية والتقيدية .
ومزيد من الموضوعية مع خفض من الذاتية .
ومزيد من الجوهرية مع خفض من المظهرية والسطحية .
ومزيد من الانضباط مع خفض من التسيب .
ومزيد من الفاعلية مع خفض من الانفعالية .
ومزيد من الواقعية والعملية مع خفض من اللفظية .
ومزيد من ملكية المالكية العامة مع خفض من « الأناملية » والغيرية .
ومزيد من الأخلاقية والمشروعية مع خفض من اللا أخلاقية واللامشروعية .

إن بناء الإنسان وتنمية هذا السلوك المرغوب ليس مسئولية التعليم وحده ، فالتعليم نظام تحتى لنظم أشمل منه وأكبر منه سيطرة وسلطانًا ، فالمسئولية تشاركية وتعاونية بين الجميع . وهذا السلوك المطلوب من التعليم تنميته لدى الأبناء والبنات يمكن للتعليم أن يحققه ، شريطة أن يجد الدعم والدفع والتشجيع من النظم الأخرى ؛ حتى يمكن للتعليم أن يسير فى طريقه لتحقيق الأهداف الثقافية والخلقية والسلوكية المنشودة .

– الحاجة لخلق أجيال مبدعة :

يمر عالم اليوم بمرحلة الثورة الكوكبية الأولى . وهى ثورة متميزة عن الثورة الزراعية ، والثورة الصناعية فى أنها تخلو من وضوح الرؤية ، إذ هى تموج بالحركات اللاعقلانية ، والتعصبية ، ولهذا فإن التفكير التقليدى ليس صالحًا لمواجهة هذه الحركات ، ومن هنا تأتى ضرورة التفكير المبدع .

يقول مراد وهبة (١٩٩٣ ص ٢) إن الإبداع هو قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع ، الأمر الذى يلزم منه نقد الوضع القائم ، وليس فى الإمكان نقد هذا الواقع إلا فى ضوء وضع قادم ، ومن ثم فالمستقبل سابق على كل من الحاضر والماضى ؛ إن الإنسان يتحرك من المستقبل وليس من الماضى ، أى من رؤية مستقبلية وليس من رؤية ماضوية .

إن نموذج المناهج المطلوبة فى ظل هذا المفهوم هى تصورات للمنهج ترتبط بمستقبل أفضل ، وتتبع من انتقاد الحضارة التقليدية ، ومن حكم نقدى على القيم المتوارثة . وهنا يكتسب المنهج الدراسى مهمة حاسمة لتقود المجتمع إلى الازدهار ، وهذه المهمة ليست محصورة فقط فى نقل المعلومات والقيم المعتادة الموروثة للأجيال الشابة ، بل تمتد إلى تمكين المتعلم من التغلب على الأوضاع القائمة وتحسينها ، وينتظر من القائم على تخطيط المنهج وتنفيذه وتقويمه أن يكون ناقدًا للظروف القائمة . ويمكن قياس نتائج المنهج بقدراته الإبداعية ؛ أى فى إيقاظ ودعم القوى الإبداعية .

والمنهج بهذا الاعتبار يحتاج إلى دعم قدرات المتعلمين على ابتكار الحلول لأية مشكلة ، وانتقاء الحل المناسب للظروف والإمكانيات ، وتنفيذ ذلك الحل . ونتيجة لتسارع المتغيرات ، وسقوط نظريات ، وظهور علوم جديدة .. فإنه يجب إعداد المتعلم للتعلم الذاتى ، بالإضافة إلى الاهتمام بالتدريب وإعادة التدريب لمواكبة المستجدات العلمية والتكنولوچية مدى الحياة ، وإتاحة الفرص التعليمية لتحرر المتعلم وانطلاقه ، وبالتالى استقلال شخصيته ، بالإضافة إلى كثرة الفرص التى تتاح للطفل للاحتكاك بالثقافات الأخرى المختلفة وإقامة الحوارات معها ، والتشجيع على الاختلاف والتسامح مع الأخطاء ، واحترام أفكار الآخرين ، وتشجيع الأفكار غير المألوفة والجديدة ، وتقديم حلول متنوعة للمسألة الواحدة ووجهات نظر متعددة حيال القضية الواحدة ، واحترام خيال المتعلم ، وإتاحة الفرص أمامه لامتلاك تشكيلة من الأفكار من خلال الخبرة ليستخدمها فى تراكيب جديدة . وهذا المنهج الجديد يجب أن يعطى الفرصة للمتعلم لاكتساب خبرات جديدة متنوعة من

زيارات للحقول والمتاحف والمصانع ، وأن تتوافر المثيرات اليومية ، التى تشجع المتعلم على الإقبال على التساؤل ، وتحملهم على الأسئلة التى تبدأ بأدوات الاستفهام : لماذا ، وكيف ، وعلل ، ووضح رأيك ، وفسر ، وقارن .

والمنهج الذى يخلق أجيالًا من المبدعين يمكن تحقيقه ، إذا ركز المنهج على حقوق المتعلم ، وحقه فى الحياة ، وحقه فى السلام ، وحقه فى التعليم ، وإذا ركز المنهج على المتعلم باعتباره كائنًا عمليًا ، وعلى أساس أن البحث العلمى يعد عملًا إبداعيًا ، وعلى أساس أن تربية المتعلم لابد أن تؤدى إلى غد أفضل من الحاضر ، وعلى أساس احترام حقوق المتعلم ، واحترام حريته ، وتوفير المناخ الدافئ المتسامح المشجع الذى تغلب عليه البهجة .

ولابد لهذا المنهج الجديد من أن يوفر الديمقراطية فى التفاعل داخل الفصل ، واحترام حقوق المتعلم ، وطرح جميع القضايا بحرية للنقاش ، ولابد من توفير مناخ تسوده العلاقات الإنسانية فى مواقع التعليم والبحث العلمى والثقافة ، وبحيث لا يخشى أصحاب الأفكار الغريبة من طرح أفكارهم ، وبحيث يفيد التلاميذ من أفكار بعضهم البعض الآخر ، والإيمان بأن الإبداع ليس للفرد ولكنه الإبداع الجماهيرى ، وهو سمة إنسانية كامنة فى بنى البشر أجمعين ولكنه غير مستثمر ، وإن دور المنهج الجديد يمكن أن يمتد إلى تعليم الناشئة كيفية التعامل مع بنوك المعلومات ، وتدريب التلاميذ على استخراج المعلومات المطلوبة لأبحاث يكلفون بها ، ويقومون بإنجازها بأنفسهم من الحاسب العلمى ، كذلك إنشاء مدرسة إعدادية إبداعية كنموذج تعليمى يحتذى به مستقبلًا على أن تتولى القوى الوطنية المستنيرة التوسع فى هذا النمط من المدارس تدريجيًا ، وإعادة النظر فى برامج إعداد المعلم فى ضوء التعليم من أجل الإبداع ، وإدخال مادة دراسية جديدة فى التعليم الأساسى تربى الطفل على التفكير الإبداعى ؛ من أجل خلق إنسان قادر على مواجهة المشكلات الراهنة والمستقبلية وإيجاد حلول متنوعة .

– مواجهة الثورة التكنولوجية الثالثة :

تنطلق قناعتنا بضرورة تطوير المناهج التربوية من إيماننا بأن أية نهضة حقيقة

وبأن المستقبل فى القرن الحادى والعشرين محكوم بنوعية المناهج التى تشكل أبناء الأمة ، والتى تعدهم للتناغم الناجح مع ديناميات المستقبل التى توجه المجتمعات ، والتى توفر تربية جديدة لمجتمع جديد فى العصر المقبل عصر التغير المتسارع ، والانفتاح الإعلامى الثقافى الحضارى العالمى ، عصر تغيير الأهمية النسبية لقوة الإنتاج وعلاقاته ، عصر يتم الاعتماد فيه على المعرفة العلمية المتقدمة ، والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة ، إنه عصر الثورة التكنولوچية الثالثة التى تقوم على العقل البشرى ، والإلكترونيات الدقيقة والكمبيوتر .

وهذه الثورة التكنولوچية لن تكون حكرا على المجتمعات المتقدمة ، بل إنه يمكن لجميع الشعوب أن تخوض غمارها ، سواء كانت كبيرة أم صغيرة شريطة أن تحسن إعداد أبنائها تربويًا وتعليميًا ، ويمكن أن نستفيد مما ذكره عمار (١٩٩٢) من عوامل تدعو إلى إعادة النظر فى نظامنا التعليمى لنوضح أدوار المناهج التربوية الجديدة فى مواجهة الثورة التكنولوچية الثالثة ، ولنبين مدى حاجتنا إلى ثورة فى المناهج التربوية الحالية :

- التغير الاجتماعى المتسارع فى القرن القادم ، والذى يترتب عليه تغيير فى القيم والمؤسسات والعلاقات الاجتماعية لا من جيل إلى جيل ، ولكن فى حياة الجيل نفسه ، مما يلقى على المناهج الجديدة تبعة إحداث التكيف السريع بين المتعلم ما يحيط به مع كل تحول وتبدل ، الأمر الذى يفرض على هذه المناهج أن تزود المتعلمين بالمعرفة الوظيفية وأساليب التفكير النقدى .
- الانفتاح الإعلامى الثقافى الحضارى العالمى فى القرن القادم سيتيح لوسائل الاتصال الحديثة أن تعبر الحدود بلا قيود برسائلها ومضامينها من أى مجتمع إلى مجتمع آخر . وهذا الأمر يلقى على المناهج الجديدة عبئًا آخر ، هو تحصين الفرد ضد استقبال محتويات الرسائل الإعلامية والثقافية والوافدة من مجتمعات وثقافات آخرى ، ويتم ذلك عن طريق تنمية وعى المتعلمين ، بل والمعلمين والقيادات التعليمية وتزويد الطلاب بالمهارات

والاتجاهات والقيم ، التى تساعدهم على الفرز النقدى ودقة الاختيار والتمحيص مما يتساقط عليهم من ثقافات وافدة ، وهى مهمة تتجاوز قدرة وكفاءة المناهج الحالية ، ومهمة المناهج الجديدة فى إيجاز هى المحافظة على هويتنا الحضارية والقومية وحفظها من المسخ والذوبان ، وحتى لا يتحول طلابنا إلى متعلمين آليين مبرمجين ، يتدثرون بالمعلومات البالية ، ويتشدقون بها ويسيرون القهقرة .

- تغير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج كإحدى خواص القرن الحادى والعشرين تعنى نهاية التمييز التقليدى بين العمل اليدوى والعمل العقلى ، أو بين الإدارة والعمل ، أو بين الإنتاج والإدارة والخدمات . وهذا الوضع يفرض على مناهجنا الجديدة أن تعيد النظر فى النظرة إلى الإنسان ؛ بحيث تجعله متعدد المهارات قادرًا على اكتساب المعرفة الوظيفية بنفسه وباستمرار ، متقبلًا لتدريبه تدريبا جديدا ، وتأهيله عدة مرات فى حياته العملية ، قادرا بعد ذلك كله على أن يستخدم المعلومات المتدفقة استخدامًا راشدًا ، يحقق من خلاله الخير له ولأمته .

إن إحداث تغيير شامل فى مناهجنا أمر يجب أن يتفق مع الفكر التربوى الحديث ، والذى يؤكد منذ البداية أن التربية ليست مسئولية التربويين وحدهم ، وليست مسئولية العاملين فى حقل التعليم وحدهم ، بل هى مسئولية قومية يشارك فيها المهتمون بالتربية والتعليم على اختلاف مواقعهم ، ومؤسساتهم الأسرية ، والرسمية ، والطوعية ، بل كل التشكيلات والتنظيمات التى تمثل قوى مؤثرة تسهم فى تشكيل الإنسان العربى .

٢ - توجهات تطوير المناهج :

المنهج كائن حى متنام ، والتطوير عمل تربوى ملازم للمنهج وهو أيضا عملية مستمرة تتضمن العوامل المؤثرة فى تحقيق الفعالية اللازمة للمنهج ، وتسمح له بالقابلية للتطبيق والاستخدام .

ومن أهم الأمور التى يمكن أن تؤخذ فى الاعتبار عند تطوير المناهج أمران :

الأمر الأول : التوجهات العالمية فى إعداد المناهج :

لابد أن تتناغم عملية التدريس فى كل مادة دراسية مع التوجيهات المعاصرة ، من رؤى وأفكار وخبرات عالمية .

ومن أهم التوجهات العالمية فى إعداد المناهج مايلى :

– الإقلال من الأعمال المدرسية التى تتطلب حلولًا آلية ، ولا تحتاج إلى تفكير عميق ، وتنمية المهارات والقدرات خاصة مهارات التخطيط كل مشكلة ، وتخطيط المواقف .

– المساهمة فى معالجة بعض قضايا ومشكلات المجتمع ؛ أى أن يكون للمنهج الدارسى دور مجتمعى ، وأن يرتبط المنهج بخبرات الحياة والبيئة التى يعيش فيها المتعلمون .

– المناهج الدراسية للجميع وليست للتلاميذ العاديين فقط ، بل إن المقررات الدراسية وأساليب التدريس يجب أن تعالج بمستويات مختلفة ، تتفق مع تنوع واختلاف أهداف التدريس فى كل مادة دراسية ولمختلف التلاميذ .

– المنهج الدراسى فى كل مرحلة تعليمية ليس منهجًا متكاملًا فى حد ذاته ، بل هو منهج يعد لمنهج مرحلة تعليمية تالية . ويترتب على ذلك عدم البدء بوضع مناهج المراحل العليا أولًا ، ثم وضع مناهج المراحل الدنيا بعد ذلك عن طريق الحذف والاختصار . والصواب هو وضع منهج محور فى كل مادة دراسية يدرسه جميع التلاميذ ، ويكون بمثابة الحد الأدنى للمادة الدراسية وأساسياتها التى يتيحها التعليم العام للمواطن ، ثم يخضع لمبدأ الإضافة لمن يرغب فى الاستزادة من الدراسة فى هذه المادة الدراسية أو تلك .

– تقليل التركيز على مهارات « الورقة والقلم » فى معالجة المحتوى التعليمى ، واستخدام الحاسبات ، والألفة باستخدامات الكومبيوتر فى الكشف عن الخواص وحل المشكلات .

– تنمية مهارات التلاميذ فى تفسير القواعد والقوانين ، وتجمعات البيانات ،

والإجابة عن أسئلة تتعلق بالعلاقات ، وتفسير النتائج التى يحصلون عليها فى مواقف تطبيقية .

– تفسير الأشكال البيانية ، وتفسير المعلومات ، وتنمية مهارات تجميع وتنظيم وتفسير وعرض البيانات المرتبطة بمواقف إشكالية ، أو مواقف تحتاج إلى اتخاذ قرار .

– تقليل العبء والازدحام فى محتوى المنهج ، وكذا التقليل من التدريب على مهارات آلية روتينية ، والتركيز على الفهم والإدراك للمفاهيم وحل المشكلات .

– اتخاذ حل المشكلات كمدخل رئيسى فى طرق التدريس ، وتنويع أساليب التعامل مع التلاميذ بتشجيع الأعمال الفردية ، والمجموعات الصغيرة ، وكذلك تشجيع الحوار ، ودفع التلاميذ للتساؤل وزيادة التواصل ، والتفاعل بين المعلم والتلميذ وبين التلاميذ وبعضهم البعض ، وتنويع أساليب تقويم التلاميذ .

– عدم الإلزام بطريقة واحدة فى حل المسائل ، أو التركيز على حفظ الحقائق والإجراءات ، والإكثار من الواجبات المنزلية الفردية .

الأمر الثانى : مهاجمة المشكلات الحالية :

تواجه المناهج بعض المشكلات فى سبيل تحقيق أهدافها عند تخطيطها وتنفيذها وتقويمها .

ومن أهم هذه المشكلات :

– المنهج المحصل لا يزيد عن ٤٠٪ من المنهج المستهدف ، فالمعلم الحالى محشور داخل مثلث أحد أضلاعه وقت وجيز هو زمن الحصة الدراسية ، وكم هائل من المعلومات داخل الكتاب المقرر ، وكثافة عالية من التلاميذ تزدحم بها الفصول الدراسية .

وهذا الأمر أدى إلى :

- قلة فرص التجويد فى العرض التربوى بتنمية مهارات التفكير .
- ركز المعلم اهتمامه على الانتهاء من مفردات المقرر باستخدام الإلقاء والعرض المباشر .

• عدم تعريض التلاميذ لمواقف تعلم يصبح فيها المتعلم محورًا للعملية التعليمية .

• أصبح ناتج عملية التعلم أكثر ارتباطًا بمستويات التذكر والتطبيق المباشر ، وجاء ذلك على حساب تنمية القدرات العليا للتفكير ؛ لأنها تحتاج إلى فسحة من الوقت .

– لاتزال الجوانب التطبيقية والتذوقية والإبداعية غائبة تقريبًا عن المناهج الحالية ، وأصبح التدريب الآلى على استجابات شرطية ، واستلهام أسئلة الامتحانات القادمة من رفات الامتحانات السالفة هو الأمر السائد والمتزايد ، دونما النظر إلى أسئلة ذكية أو إبداعية ؛ حتى لا تتعالى صيحات الأبناء والآباء من صعوبة الأسئلة ، وتهتز عروش القيادات التعليمية أمام ثورة الجهل .

– كثرة تغيير المناهج مع كل تشكيل وزارى جديد ، فبعد دورة التطوير التى تتمثل فى التجريب والتقويم والتعديل ، ثم التعميم ، تحتاج المناهج إلى استقرار لفترة زمنية معقولة قبل تغييرها دون أسباب حقيقية .

– وجود منهج دراسى واحد لجميع التلاميذ لا يحقق مبدأ الفروق الفردية فى مستويات النضج والاهتمامات ، وكذا وجود كل فروع المادة الدراسية فى مقرر واحد يدرسها التلاميذ كلها أمر يحتاج إلى مراجعة ؛ حتى يتسنى للمتعلم دراسة مايناسب قدراته واهتماماته .

– اختزال دور المتعلم إلى الاستماع والنقل من السبورة ، وغلبة الحفظ والترديد على التفاعل الإيجابى المثمر واستخدام الخبرات السابقة لا يحقق التعلم المنشود ، ولا يساعد على تنمية النقد والتفكير والإبداع وإبداء الرأى والتفسير والتعليل ، وحل المشكلات .

– تطوير المناهج الدراسية كان سلسلة من المحاولات للتغيير ، وهى فى جوهرها نوع من التباديل والتوافيق ، والإزاحة من صف دراسى أو مرحلة تعليمية إلى أخرى ، أو نقل حرفى من مناهج أخرى ، بقطع النظر عن النسيج الثقافى والعصرنة والولوج إلى المستقبل ، وهى فى مجملها تعديلات شكلية فى جزر منعزلة .

– افتقاد الرؤية المستقبلية ، والفلسفة الواضحة للتعليم ، ومحاصرته بالمعتقدات القديمة البالية ، والأفكار التقليدية والطقوس والمعالجات الشكلية ، والتمسك بالعنف التربوى والرأى الواحد الفوقى .

– إن مراجعة المنهج تعنى تغييرًا فى أساليب تربية المعلم للأطفال والشباب ، إنها تعنى تغييرًا فى وسائل التعلم وطرق التدريس ، وقد تعنى مقررات جديدة وتغييرًا فى أسلوب العمل وأسالب التقويم ، ولكن وراء كل هذا يجب أن نسأل لماذا التغيير ؟ لماذا نستخدم مادة جديدة للتعلم ؟ ولماذا نستخدمها بهذه الطريقة بينما كنا نستخدمها بالأمس بطريقة أخرى ؟ لماذا نحمل أنفسنا كل هذه المشاق لإدخال مقرر دراسى جديد ؟ لماذا يجب علينا أن نغير من نظام العمل وقد اتبعناه مدة طويلة ؟ لماذا نغير بطاقة التلميذ التى نرسلها إلى أولياء الأمور ؟ إننا لا نستطيع أن نبرر التغيير على أنه شئ مقصود لذاته ، ولا نستطيع أن نمتدح مراجعة المنهج على أنها عملية محاكاة وتقليد لمناهج المدارس الأخرى ؛ فالبرنامج السليم لمراجعة المنهج يجب أن يكون وراءه هدف يبرر النشاط والجهود التى تبذل .

من المعلوم أن دراسة المنهج ومراجعته لا تكون مرة واحدة وإلى الأبد . إن المنهج شئ مرن يتحدد من ناحية بالنمط العام الذى يسود موقفًا معينًا ، ويتغير دائمًا وفق مايراه المعلمون عند تنفيذه فى حجرة الدراسة .

وقد تمر عملية مراجعة المنهج بفترات يتركز فيها العمل وتكثر فيها اللجان ويكثر فيها إنتاج أكثر من دليل للمعلم ، ويجب أن يستمر ذلك إلى ما لانهاية إذا كانت المدارس تريد أن تقوم بوظيفتها التى يتطلبها منها المجتمع .

ينبغى أن يعود مايبذله المعلمون من الوقت والجهد فى عمل لجان المناهج بالفائدة عند التدريس فى حجرة الدراسة ، وليس هناك ما يدهشنا من معارضة المعلمين أحيانًا للجان المناهج ؛ فكثير من الخطط المتعلقة بالمناهج ، على الرغم من أنها تعنى كثيرًا بالنسبة لواضعيها ، إلا أنها لا تتعدى مرحلة التسجيل على الورق ، إذ ليس ثمة شئ له قيمة يتم فى حجرة الدراسة نتيجة لعمل القائمين بالتخطيط ، وإذا تكرر حدوث ذلك فى أى نظام تعليمى ، فإن الخير ينتشر بين المعلمين الذين يصبحون بصفة عامة فى شك من أية دراسة أو تنظيم جديد للمنهج .

إن من يتولى إدارة المناهج ينبغى أن يراعى عدم ضياع وقت المعلم فى مشروعات أو أعمال لا قيمة لها . فينبغى بعد انتهاء فترة دراسة المنهج أن يكون هناك ما يمكن عمله أو تنفيذه فى حجرة الدراسة ؛ مما يؤدى إلى تحسين فى الأداء عما كان عليه الحال من قبل ، ويجب ألا يتوقع المعلمون أقل من هذا .

يجب أن يكون لعملية تطوير المنهج قيمة عند المعلمين وأن يتوقعوا فائدة منها ، عندما نبدأ مراجعة المنهج ينبغى أن نأخذ المعلمين فى الاعتبار من حيث هم ، وربما يعنى هذا أن يكون البدء بالأشياء التى لها قيمة عندهم ، وهنا تقع على عاتق الإشراف الفنى مسئولية تحديد هذه الأشياء .

ومن المحتمل أن تكون برامج دراسة المنهج التى يشترك فيها المعلمون أكثر نجاحًا ، عندما تعالج مشكلات يواجهها المعلمون.فى حجرات الدراسة . وهذا أمر طبيعى لأن أى معلم يستجيب بصورة قوية للدعوة إلى دراسة الأساليب والوسائل التى يستخدمها فى حجرة الدراسة ، إذا كان هنا اتجاه إلى دراسة المشكلات التى تواجهه ، والتى لا يزال يشعر أنه لا يجد لها حلولا .

يجب أن يكون إعداد المنهج من أسفل إلى أعلى ، وليس من أعلى إلى أسفل أو من أجزاء متناثرة لا ارتباط بينها ، ويقتضى الإدراك السليم أن تكون الطريقة الفعالة لإعادة بناء المنهج هى البدء من أسفل إلى أعلى ، ويعنى هذا أن يبنى منهج الصف السادس الابتدائى مثلًا على أساس منهج الصف الخامس ، ومنهج الصف الأول الإعدادى على أساس منهج الصف السادس الابتدائى . وهكذا يبنى منهج المدرسة الإعدادية على أساس منهج المدرسة الابتدائية ، وتصبح المدرسة الثانوية امتدادًا طبيعيًا للمدرسة الإعدادية .

إن إصلاح المناهج الدراسية كما يراه صلاح سالم أحد خبراء مركز دراسات الأهرام ١٩٩٤ توضح أن التعليم هو إحدى الأدوات الرئيسية فى بناء الإنسان ؛ فالقيم والاتجاهات السائدة فى أى مجتمع ليست فطرية ، وإنما مكتسبة من عملية التنشئة التى تضطلع بها المؤسسات المختلفة وأهمها قنوات التعليم الرسمى ،

وتاريخيا لوحظ أن ثمة علاقة وثيقة بين طبيعة النظم السياسية القائمة وأهداف ومكونات النظام التعليمى ، فقد كانت العملية التعليمية بمثابة الوسيلة الفعالة فى تغيير هيكل المجتمع وهوية أفراده وسماته الثقافية . ومن هنا تبدو أهمية التعليم فى مصر - بالنسبة للمرحلة الراهنة - فى كونه عملية تأهيل العناصر البشرية القادرة على النهوض بمشروعنا الحضارى .

وإذا كانت الديمقراطية أحد عناصر هذا المشروع الحضارى ، فإنه خليق بنا أن نعول على النظام التعليمى كأداة فى خلق وإعداد المواطن القادر على التعبير عن القيم الديمقراطية ؛ فالديمقراطية لا تقف عند حد بناء المؤسسات والصيغ التنظيمية ، وإنما تستند إلى مجموعة من الشروط الموضوعية ، قوامها وجود ثقافة سياسية ديمقراطية . وبعبارة أخرى هى ليست مجرد تعبير عن حقيقة بنائية ومؤسسية ، ولكنها أيضًا مجموعة من القيم والمشاعر والاتجاهات ، التى ينبغى تأصيلها فى الفكر وتأسيسها فى الوعى بشكل يجعلها تجد مرجعيتها فى الواقع ذاته ، وتنعكس فى السلوك العادى اليومى للمواطن . وقد بات من المؤكد أن توافر هذه النوعية من الثقافة فى المجتمعات الديمقراطية ، كان أحد العوامل التى عظمت من فاعلية الممارسة الديمقراطية فيها والعكس صحيح ؛ فقد أفضى البحث عن أسباب أزمة الديمقراطية فى النظم حديثة العهد بها إلى غياب الجانب القيمى لها . وفى كل الأحوال ، كانت أصابع الاتهام تشير إلى النظام التعليمى كأحد العوامل ، التى تفسر انتكاسة الديمقراطية . لقد توصلت أغلب الدراسات التى أجريت فى هذا الخصوص إلى أن العملية التعليمية من حيث المحتوى والمناهج ، وأساليب ووسائل التدريس وطرق التقويم ، إنما تقف وراء مجموعة من الخصائص الثقافية والسمات السلوكية التى تعرقل التطور الديمقراطى ، بل التى تعتبر ضدًّا على المضمون الديمقراطى ، فضلًا عن أنها أضحت فيما بعد البيئة المثالية والتربة الملائمة لغرس بذور التطرف والعنف والإرهاب .

ويمكن إجمال هذه الخصائص فيما يلى :

قيمة الأحادية :

وتعنى رفض حقيقة التعدد وعدم القبول بالآخر سواء على مستوى الرأى

والفكر أو النظم أو الجماعات ، والاعتقاد بسيادة موجود واحد . وثانى قيمة الأحادية كانعكاس لممارسة تلقين المطلق ، طرح الأفكار والمقولات والحقائق على أنها مطلقة وليست نسبية ، وتكريس وعى يضفى على الأفكار والنظم والأشخاص نوعًا من القدسية ، وهو ما يلصقه البعض . افتراءً بالإسلام ، والواقع أن حقيقة التعدد هى إحدى الحقائق الكبرى فى الوجود ، كما أنها أحد المبادىء الأساسية فى الدين الإسلامى فوحدانية الله – وهى الركن الأساسى فى الإسلام – إنما تعنى أن كل ما عداه تنتفى عنه هذه الصفة ويخضع لمبدأ التعدد ، كما تشير إلى أن القدسية لله وتنصرف إلى كلامه (القرآن الكريم) ، وسواهما ليست هناك مقدسات .

ويترتب على قيمة الأحادية مجموعة من الخصائص الثقافية ، أقل ما توصف به أنها عكس ديمقراطية .

ومن أهم هذه الخصائص :

– الانفصام بين الفكر والواقع ، ففى حين يظل الفكر أسير هذه الأحادية ، يعكس الواقع تعدد مفرداته وتنوع موجوداته ، ومع أول مواجهة مع هذا الواقع يتفاقم الشعور بالاغتراب ، ويصبح الانعزال هو السبيل الوحيد أو السياج الواقى .

– عدم القدرة على التعايش مع الآخرين والانفتاح عليهم ، والاقتناع بعدم جدوى الحوار معهم ، ومن ثم عدم التسامح مع كل ما هو مختلف .

– الانغلاق فى التفكير والنظرة القاصرة والمشوهة للقضايا والأحداث ، والتى تصل إلى نتائج مضللة وأحكام خاطئة .

– هذه النظرة تؤدى إلى تشويه كل ماهو مختلف ، وبالتالى تنهار الثقة فى الآخرين ويسيطر الشك والتوجس وتبادل الاتهامات .

الثنائية الحدية :

وتعنى تصور أن ثمة نموذجين متناقضين لا يجتمعان أبداً، أو أن هناك بديلين على طرفى نقيض لا ثالث لهما . وترجع إلى التفكير بطريقة « إما .. وإما » « من ليس معنا فهو ضدنا » وعرض الأفكار والقضايا فى شكل ثنائية متناقضة ، وقولبة الأحكام المسبقة والتى تنطوى على تصور أنه ما لم يكن كذا فهو كذا بالضرورة ،

ولهذه الخاصية باع طويل فى تقويض الممارسةالديمقراطية وتعزيز التطرف ، وذلك من خلال مدلولاتها الآتية :

– غياب الحلول الوسطى ، فالثنائية الحدية كخاصية ثقافية تتجاهل المنطقة الوسطى وتفتقد البدائل الأخرى وتحصر الموقف فى أطرافه الحدية التى قوامها التناقض . ومن هنا تنعدم إمكانية التعاون مع الآخرين كنتيجة طبيعية للتشبث بالموقف المتطرف ، وتتراجع جدوى التفاوض واحتمالات قبول الحل الوسط .

– كذلك تؤدى هذه الثنائية مع غياب البدائل الأخرى الى محدودية فرص الاختيار وضيق مجال المفاضلة ؛ مما يؤدى إلى تلاشى إمكانية الاستفادة من البدائل الأخرى ؛ كما تنطوى على تقويض القدرة على ممارسة الاختيار حتى لو أتيحت الفرصة متعددة البدائل .

– غياب التسامح الفكرى فأساس هذه الثنائية هو التناقض ، ومن هذا المنطلق يسود التصور بعدم إمكانية التعايش بين طرفيها ، وتصبح مواجهة كل منهما للأخرى بالقوة هى القاعدة .

– التحول المفاجىء إلى النقيض دون مرور بالمنطقة الوسطى التى تضم عديدًا من البدائل المتدرجة ، وبكل ما يعنيه ذلك من فوضى وعدم استقرار وما ينطوى عليه من تضحيات .

ثقافة الذاكرة :

وتشير إلى قيم التقليد والاتباع والامتثال والتكرار والرقابة والاعتماد على الحلول الجاهزة فى مواجهة القدرة على توظيف المهارات والخبرات فى التعامل مع المشاكل والتحديات ، وترجع إلى أساليب الحشو والتلقين فى البرامج الدراسية ، والاعتماد على التذكر والاسترجاع فى تقويم الجدارة ، واعتبار السيطرة على المعرفة النظرية دون مراعاة القدرة الإبداعية والتجريب . ويتمخض عن ثقافة الذاكرة سيادة النظرة المغلقة على حساب النظرة المستقبلية المتفتحة ، والجمود والانكفاء على الماضى ومقاومة التطور على حساب تنمية الطاقات والنزوع إلى التجديد ؛ وتؤدى هذه الخصائص إلى إصابة الديمقراطية فى مقتل .

ثقافة القطيع :

وهى عكس ثقافة الفريق ؛ فالقطيع يقوم على التماثل التام بين أفراده وينطوى على الاندماج الذى يختزل أفراده فى صيغة أحادية تصل إلى حد التماهى فيصبح مجرد عدد سلبى ، فى حين يقوم الفريق على التعدد والتنوع الإيجابى والذى ينطوى على التكامل الوظيفى ، ومن ثم فالروح السائدة فى القطيع هى الحساسية تجاه الآخرين والشعور بالتهديد ، فيصبح الصراع من أجل الوجود هو المبدأ ، ويذهب الولاء فيه للشخص وتنتفى روح الشراكة بين أفراده ، ويفسر الاختلاف على الخيانة والانشقاق ، ويظل المستقبل عرضة للتضحية فى سبيل الحاضر ، بينما تسود الفريق روح التعاون التكاملى البناء ، ويسهم الاختلاف فى تطوير الصالح العام ، ويتوجه الولاء للفكرة أو المؤسسة ، ويتسم افراده بالنشاط والمبادرة والمساهمة فى العمل العام والتواصل مع الآخرين ، ويعتنقون مبدأ المنافسة الحرة فى إطار التعاون بشكل يضمن الاستمرارية ويحفظ الاستقرار ، ويعطى الأمل فى المستقبل الحاضر .

ويلاحظ أن هذا التكوين الثقافى يشكل قيدًا على الديمقراطية وأساسًا للتطرف والعنف ، فإذا كنا نسعى إلى بناء تكوين عقلى ونفسى للديمقراطية يقف فى وجه التطرف ، فيجب أن نراجع نظامنا التعليمى ؛ من أجل تعزيز مكونات الثقافة الديمقراطية التىتنطوى على قيم الانفتاح على الآخرين والتعايش معهم والمساهمة فى العمل العام وقبول الرأى الآخر ، والقدرة على المراجعة والنقد والتعبير عن وجهة النظر ، والنزول على رأى الأغلبية والتسامح ، والقدرة على ممارسة الاختيار والمفاضلة ، والشعور بالاقتدار السياسى وسيادة روح الابتكار والمبادرة والخلق والإبداع (صلاح سالم ، إصلاح المناهج الدراسية ، ١٩٩٤) .

٣ – مؤشرات أساسية لمناهج القرن القادم :

إن أهم الملامح الأساسية التى تميز القرن الحادى والعشرين أنه مجتمع واحد ، تتطور فيه وسائل الاتصال بسرعة كبيرة ، وتظهر فيه قوى وتحالفات جديدة ،

ويتزايد فيه الطلب على مصادر جديدة للطاقة ، ومحاولة خلق ظروف مواتية للسلام والحرية والعدالة فى كل مكان ، وتآكل القيم والمعايير القديمة لتظهر قيم ومعايير جديدة تحل محلها ، والنمو المتسارع لمعدلات الاكتشافات العلمية والابتكارات التكنولوچية ، وتطوير أساليب الإنتاج بما يحقق رفاهية وسعادة الإنسان .

ومواكبة المناهج لهذه الملامح الجديدة تستدعى أشكالا منهجية جديدة ، تأخذ فى اعتبارها هذه الملامح عند تخطيط المنهج وعند تنفيذه ، لتتحمل بدورها مسئولية إعادة تشكيل الإنسان المصرى الجديد للمجتمع الجديد ولكن كيف ؟ يكون ذلك عن طريق :

• أن تتنوع المناهج الدراسية كى تراعى البعد الإنسانى وليكون هدفها الأساسى الإنسان، والتحكم فى العوامل المؤثرة فى نموه ، وفى الأنشطة التى تتم تحت إشراف المدرسة لتشكل الإنسان الجديد .

• أن يشير المنهج بمعناه الواسع إلى التطور الاجتماعى ، وأن يفرز ويغربل العناصر المتصارعة ، وما يسود المجتمع من أفكار ومعتقدات ليأخذ منها الثمين ويهمل الغث، وليكون المنهج مخزنًا ضخمًا للأفكار البناءة والمثاليات والمهارات الجديدة ، فالمنهج هو المترجم لما يحدث فى المجتمع .

• إدخال مفاهيم جديدة فى المنهج ، وهى مفاهيم ترتبط بالحياة القائمة والقادمة ، تطعم بها المناهج الدراسية لتسهم فى تكوين الشخصية المتفاعلة الواعية ، وأهم هذه المفاهيم : مفاهيم البيئة ، والمحافظة عليها ، والتوعية السياحية ، والوعى المرورى ، والصحة وحقائق الحياة ، والأمن القومى ، والإدمان والإرهاب والتطرف ، والتفاهم الدولى ، والمحافظة على الموارد وصيانتها والوعى السياسى ، والسلام الاجتماعى .

• الاستجابة لمتطلبات النمو فى المرحلة العملية المقابلة للتعليم من خلال الأنشطة التربوية المشتملة على مهارات التربية البدنية والفنية والمسرحية والموسيقية ،

ومن خلال تقديم المهارات العملية والتكنولوچية المناسبة لاستعدادات التلاميذ ، والقيام بالأنشطة الحرة .

• تقليل حجم المواد الدراسية ، وما تتضمنه من كم المعلومات إتاحة للأنشطة التربوية ، والمهارات العملية ؛ بحيث يتحقق التوازن بين المعلومات المقدمة والأنشطة الممارسة تربويًا وعمليًا ، بحيث يسعد الطفل بالتعليم وبالانطلاق من خلال الأنشطة .

• إعطاء الوزن النسبى الأكبر من المعرفة للغة العربية قراءة وكتابة وتحدثًا واستماعًا للغة الفصيحة ، وللتربية الدينية ، ولعلوم المستقبل من علوم ورياضيات ولغة أجنبية وكمبيوتر ، وكذلك للجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية ، وبحيث يتبقى ثلث حجم المنهج الدراسى للنشاط البدنى والموسيقى والتربية الفنية والتدريب على المهارات الاجتماعية المنشودة ، والمهارات العملية ، والمهارات المرتبطة بالبيئة المحلية ، والتردد على المكتبة ، واكتساب مهارات التعلم الذاتى ليتقن مهارات الفهم والتفكير وتوظيف المعلومات فى الحياة العملية .

• ربط المنهج الدراسى فى جزء كبير منه بالبيئة المحلية والمجتمع المحيط بها ، والتدريب على حل المشكلات الاجتماعية ، وبذلك تتحول المدرسة إلى مصدر إشعاع للبيئة ، وتصبح محل تعاطف واحترام من المجتمع المحيط بها . والربط هنا يقصد به ربط المنهج الدراسى بالبيئة معرفة ونشاطا .

• زيادة فعالية دور الأسرة فى العملية التعليمية ، من خلال تشكيل مجالس الآباء أو مجالس الوالدين للتعاون بين الآباء والأمهات والمعلمين من أجل تربية الطفل وتنميته وتوجيهه نحو التفوق وتخطى صعاب التعلم ، ودعم الإمكانات والوسائل التعليمية والخبرات الفنية .

• إعطاء وزن نسبى كبير للخبرات والقيم والمفاهيم المرغوبة ، خلال تعليم التلميذ للمواد الدراسية المختلفة ، مثل الاجتماعية والعلمية والبيئية والفنية ، وكذلك التربية الأخلاقية والاجتماعية والعلمية ، وتعميق مفاهيم الانتماء الوطنى والولاء ، والاعتزاز بتراثها وثقافتها وتاريخها الحضارى ، وتعرف المعالم السياحية والأثرية ، والقيام بممارسات ديمقراطية من خلال مواقف تعليمية متنوعة .

• التلميذ هو الهدف من العملية التعليمية وغايتها ، فيجب أن ينظر إليه من زاويتين : زاوية الاستثمار فيه باعتباره العنصر البشرى فى عملية التنمية ، وزاوية المستقبل باعتباره سيتولى مسئولية إدارة الدولة ومواردها . ولا شك أن عملية إعداد التلميذ اليوم هى عملية شاقة ومكلفة للغاية ، بيد أنها مسألة ترتبط بمسئولية النظام السياسى نحو تعميق مفهوم الرفاهية ، وذلك بتقديم وتوسيع نطاق الخدمة التعليمية ، ومسئوليته نحو إعداد المواطنين الصالحين سياسيًا وفنيًا .

• ولابد هنا من أن تتضح مسئولية الأسرة وغيرها من أدوات التنشئة والتربية السياسية للمواطنين : كالمؤسسة الإعلامية ، وجماعة الضغط أو جماعات المصالح وغيرها .. ويجب أن تكون نقطة التركيز هنا مرتبطة بالهدف من التعليم ، ومن مد هذه الخدمة إلى كافة المواطنين فى جميع أنحاء الوطن ، كما يجب أن ترتبط كذلك بكيفية التمييز بين التلميذ العادى والتلميذ الذى يحتمل أن يكون مبدعًا ، وضرورة وضع برامج خاصة للفئة الثانية لا تتقيد بالروتين المقيت المتعلق بالسن أو بالمراحل الدراسية أو بالمقررات التقليدية ، وتضع معظم النظم التعليمية قواعد خاصة للتعامل مع المتفوقين أقلها أهمية تلك التى تتصل بالمزايا المادية ، وأكثرها أهمية تلك المرتبطة بكيفية تفجير طاقاتهم العقلية المتميزة . ويرتبط بالمعلم والمقررات عدد من المؤثرات التى تحتاج إلى تفصيل : كالبيئة التعليمية ، والمنشأة التعليمية ، ونوع الأنشطة التى يمارسها التلميذ داخل وخارج الفصل الدراسى ، فقد تكون تلك المؤثرات حافزًا إلى الإبداع ، كما يمكن أن تكون عامل إحباط ومصدر تردّد وجمود عقلى ، والفكرة هنا تدور حول كيفية ربط التلميذ بالمنشأة التعليمية التى يدرس فيها ؛ توطئة لربطه ببلده ثم وطنه الذى يعيش داخله .

• **المقررات الدراسية ورؤية للمستقبل :**

يستند النظام التعليمى الناجح فى تطبيق استراتيجيته إلى مقررات واضحة ومحددة ومتكاملة ، وتنسجم مع احتياجات خطط التنمية ومع الرؤية المستقبلية لوضع ومكانة النظام السياسى على الخريطة الدولية . وسواء درس الطالب العلوم

أو الآداب ، فإن الهدف هو الإسهام فى تحويله إلى مواطن صالح مرتبط بوطنه موالٍ منتج خلاق . وتتباين المقررات من حيث مضمونها ونقاط التركيز فيها باختلاف الأهداف القومية العليا .

فإن كان الهدف خلق مجتمع زراعى فلابد أن تتحول المقررات إلى تشجيع التوجه إلى الزراعة ، أما إذا كان الهدف خلق مجتمع صناعى أو تجارى فيجب أن تتغير المقررات بما يخدم هذا الهدف ، ففى كوريا الجنوبية مثلا كان الهدف خلق مجتمع عصرى ، من ثم ركزت المقررات على عملية التصنيع ، وصار التعليم الفنى والحرفى نقطة ارتكاز السياسة التعليمية ، وأدخلوا مفهوم الصناعة الرجعية أو العكسية بمعنى تعليم النشء أصول وعناصر أية سلعة مصنعة ؛ حتى يمكن إعادة تصنيعها محليًا ، وطبقت سنغافورة السياسة نفسها فى تحولها إلى مجتمع صناعى ومركز مالى عالمى .

فماذا نريد أن نكون فى العقد القادم أو العقود القادمة ؟ وإلى أين نسير ؟ وما رؤيتنا لأنفسنا ولدورنا فى المستقبل ؟ لابد أن تنسجم المقررات مع مضمون الإجابة عن تلك الأسئلة ، ويضاف إلى ذلك أن معظم النظم السياسية تضع مقررات ومناهج خاصة بعملية التنشئة السياسية للمواطنين ، يطلق عليها مناهج الدراسات الاجتماعية أو المواد القومية أو ما شابه ذلك ، وهى تستهدف – بالإضافة إلى المقررات الأخرى – خلق المواطن وإعداده سياسيا للتعايش والتفاعل داخل النظام السياسى ، واكتساب قيمه ومثله العليا والدفاع عنها ، وهذه المقررات تغطى الجوانب التاريخية والفكرية والتجارب الوطنية التى مرت بها الأمة ، وتدور حول محاور تغرس فى المواطن قيم الولاء والانتماء والإيثار وحب الوطن والإخلاص له والتضحية فى سبيله .

إن أهم ما ينبغى أن يتوافر فى المقررات بصفة عامة الوضوح والتكامل من ناحية ، والوصول إلى اكتشاف الحقائق العلمية وتفجير الطاقات الذهنية والعقلية للدارسين باختصار وبطريقة مباشرة ، كما ينبغى أن تقوم هذه المقررات على تدريب الدارسين منذ الصغر على التأمل والتحرر العقلى ، ولا يمكن الوصول إلى هذه

الخصائص إلا إذا اتضحت الاستراتيجية التعليمية ، ووضح هدف كل مقرر دراسى لكل من المعلم والتلميذ معًا .

• سمات التدريس الجيد :

إن محاولة خلق جو جماعى متفاعل وحافز ، يسوده التسامح والحب ، والحرية والتنافس ، والتقبل والعمل الهادف ، والعلاقات البينية السليمة ، والتغير فى الاتجاه المرغوب فيه بقصد التحصيل والتعليم – تقتضى المحاور التالية :

يتعلم التلاميذ موضوعًا ما بسرعات مختلفة ، وبمستويات مختلفة ، وبقدر ما ينكب المعلمون على التعلم يحصلون ، كما أن الحفز والدافعية يعرضان عن الفروق فى القدرات من الموهوبين حتى المتدنين تحصيليًا ، وهذا الحفز وتلك الدافعية غايتها أن يعمل المتعلمون بأقصى قدراتهم وأدائهم . والمعلم لديه القدرة على إيقاد شعلة الحماسة للتعلم ، كما أن لديه القدرة على إطفائها أو تثبيطها .

٤ – وماذا بعد ؟

فى هذا الإطار يمكن طرح مجموعة من المناهج الجديدة والبدائل والخيارات ، التى تشكل المتعلم ليواجه القرن الحادى والعشرين ، مثل :

المنهج الإنسانى لتشكيل إنسان جديد :

يقوم المنهج الإنسانى على قبول المتعلمين لفكرة تحمل مسئوليتهم تعليم أنفسهم، واتخاذ القرارات بأنفسهم ، والتأكيد على تنمية التفكير والمشاعر ، ودراسة الموضوعات التى تهم المتعلمين لاكتساب معارف جديدة .

والمنهج الإنسانى يوجه الاهتمام أولا وآخرا للمتعلم ، ويعنى بتحقيق الاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين بعضهم والبعض الآخر ، وفيه يختار المتعلم ما يتعلمه أى أن المتعلم يؤخذ برأيه فيما يتعلمه . والمعلم هنا مرشد وموجه للمتعلمين ، وعليه مراعاة متطلبات المتعلمين ، وتحقيق التعاون بينهم ، وعدم فرض حلول جاهزة للمشكلات التى تواجههم ، وعليه أن يجعل التعلم عملية سهلة

ميسرة ، وعليه أن يزيل الشعور بالقلق والخوف والخجل والتوتر ، وتجنب المواقف الحرجة والمؤذية ، وإتاحة الفرص أمام المتعلم للتعبير عن رأيه وذاته .

والمنهج الإنسانى يقوم على أساس تشاركى وتفاعلى ، ويركز على العلاقات الاجتماعية بين جميع أطراف العملية التعليمية ، ويؤكد على أهمية روح التعاون بين المتعلمين والمعلم ، وبينهم جميعا ، ويقدم القيم الإنسانية فى التربية بطريقة عملية ، ويجعل المتعلمين إيجابيين مشاركين لا سلبيين مستقبلين .

المنهج التكنولوچى لتحقيق نواتج مرغوبة :

يسعى المنهج التكنولوچى إلى استخدام أساليب التكنولوچيا ، وما تقتضيه من تشغيل منطقى للعمليات العقلية فى عمليات التعليم والتعلم ، وتطويع الأجهزة ذات القدرة الفائقة فى عرض وتخزين وتحليل واستدعاء المعلومات للعملية التعليمية ، من خلال مواد وبرامج ذات أهداف سابقة التحديد ، وإلى استخدام خطوات تتتابعية فى عملية التعليم .

ويتم التعليم فى المنهج التكنولوچى عن طريق توجيه المتعلم باستخدام علامات ذات دلالة ترشده للاستجابة المستهدفة ، فإذا ما أتى بالاستجابة الصحيحة فإن سلوكه يعزز ليحدث ربط بين المثير والاستجابة ، ومن ثم يتم الوصول إلى الاستجابات المستهدفة عن طريق التغذية الراجعة ، والدافع الفورى لتشجيع المحاولات الناجحة ، واستبعاد المحاولات الخطأ .

وهو نمط من التعليم الفردى الذى يراعى الفروق الفردية فى التعليم ، ويعتمد على الخطر الذاتى فى سرعة التعلم وعلى عدد المهام التى يتعلمها الفرد لبلوغ الهدف نفسه . ولا ينتقل المتعلم من هدف إلى آخر ، إلا بعد وصوله إلى مستوى يكون محددًا مسبقًا .

والمتعلم يعرف مسبقًا السلوك المرغوب تحقيقه مع نهاية البرنامج ، وهو يتدرب منفردًا على المهارات المطلوبة من خلال مادة تعليمية تقدم عبر وسيط تكنولوچى . والتعليم يتم من خلال التشجيع المتتابع للمحاولات الناجحة فى ضوء التغذية الراجعة الفورية ، والمتعلم لا ينتقل من هدف إلى آخر إلا بعد اجتيازه بمستوى من التمكن .

المنهج الأخلاقى لتحقيق التربية الأخلاقية :

يكتسب التلاميذ القيم والأخلاق عن طريق مؤسسات مجتمعية مختلفة ، أهمها المدرسة ؛ ففيها يتعلمون ما هو صواب وما هو خطأ ، وبذلك يدركون الطريق السليم الذى يجب أن يسيروا فيه . ومن خلال المنهج يتم تدريب التلاميذ على المسائل والمواقف الخلقية المقصودة من خلال الحوارات ، كما أن المعرفة ترتبط فى المنهج الحديث بأنماط السلوك التى يكتسبها التلميذ ، والمنهج يعمل أيضًا على إكساب المتعلمين بعض المفاهيم عن التغير الاجتماعى ، مما يساعد على تكوين مفاهيم التربية الأخلاقية بلغة اجتماعية سهلة وبطريقة جديدة ، فيعرفون ما يجب وما لا يجب .

والمنهج الأخلاقى يجب أن يعنى بإكساب التلاميذ سمات وعادات شخصية مرغوب فيها ، وعليه أن يربط بين القيم الموجبة وأوجه التقدير المتصلة بالمجتمع المحلى مثل التضحية وتقدير العمل والانتماء ، كما أنه يشير إلى القيم الكونية مثل تقدير حقوق الإنسان ومعارضة سباق التسلح .

والمنهج الأخلاقى لابد أن يعنى بقضية أساسية هى تنمية التفكير الناقد والموضوعى عند المتعلمين ، كما أن القيم وأوجه التقدير وأساليب السلوك لا تكون لها دلالات ما لم تطبق فى مواقف حية ، ومشكلات وقضايا واقعية ، وأحداث جارية ، كما أنه يجب أن تكون للتربية الأخلاقية مادة تعليمية مستقلة بذاتها ، تقدم بطريقة مقصودة فى المواد الدراسية المختلفة ، مع مراعاة أن يقدم العاملون فى المدرسة وخاصة المعلمين النموذج والقدوة للتلاميذ .

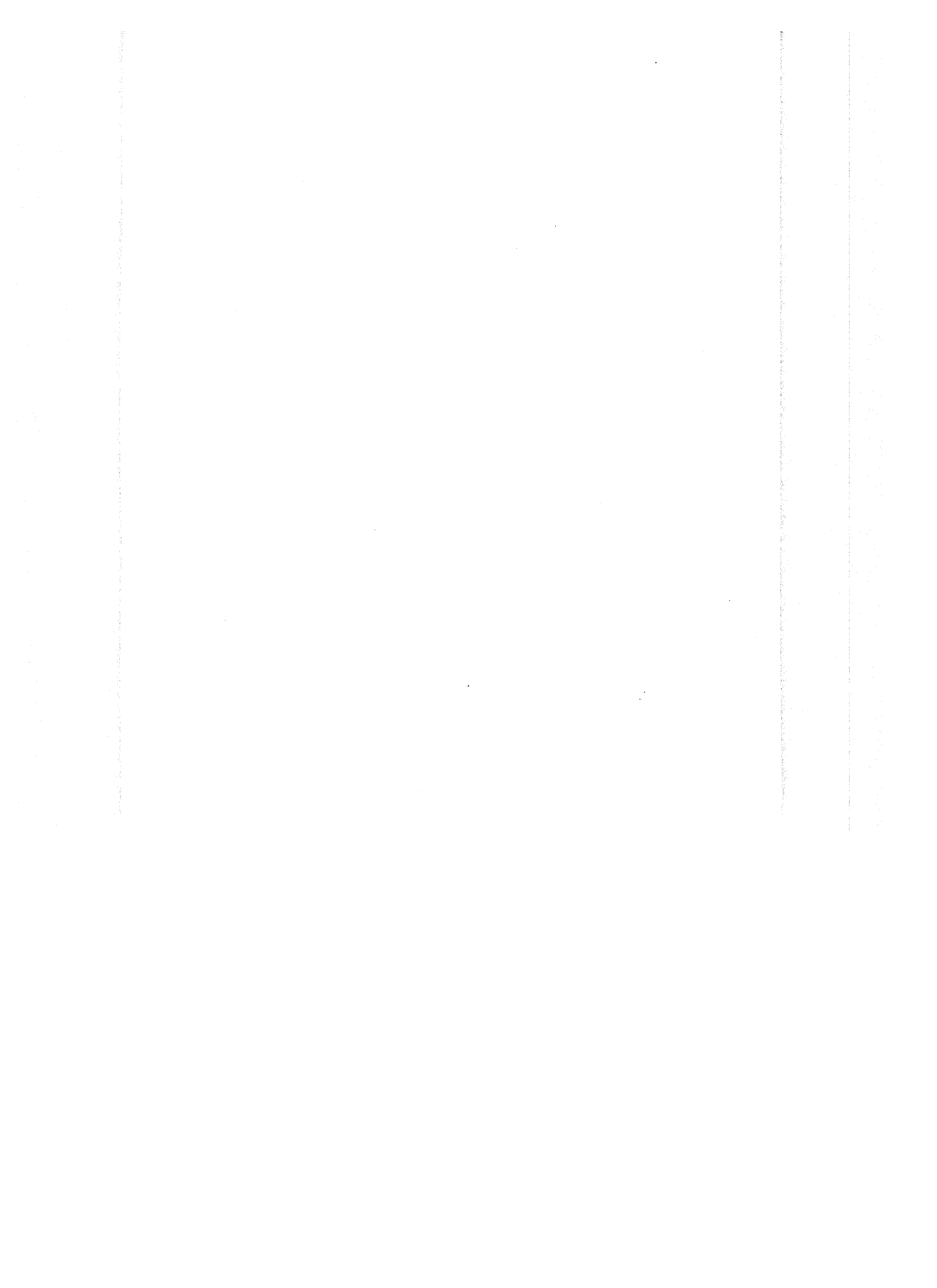
المنهج القومى لاستقرار التعليم :

هو منهج موحد لكل التلاميذ فى كل مرحلة عمرية ، بصرف النظر عن مواقعهم الجغرافية ، وهو منهج يقوم على أساس سياسة موحدة ومدروسة لإدخال عناصر المنافسة والخصخصة والانتقاء فى نظام التعليم ، وهو منهج مستمر رغم ما قد يحدث من تغييرات فى السلطة التعليمية ، وهو منهج يقدم إطارًا عامًا للمحاورات والمداولات التى تتم على المستوى القومى .

والمنهج القومى يعنى بالتنمية فى المجالات الحيوية ، ويبنى على أساس أن التخطيط الجماعى والتعاونى من قبل المعلمين يقودنا إلى خطط عمل أكثر ابتكارًا ؛ ومدروسة بشكل أفضل . كما أنه منهج يتسم بالثبات النسبى قابل للتغيير ، وهو يبرز المواهب الكامنة عند المتعلمين ، ويتيح لغالبية التلاميذ الفرص المناسبة للحصول على مستويات أعلى فى الأداء والتحصيل .

والمهم هو خلق ثقافة تربوية جديدة يتم بها تدعيم المنهج وفهمه من قبل المجتمع بشكل أفضل ، وتتطلب هذه الثقافة الجديدة تكوين علاقات تعاون بين التربويين المتخصصين والمهتمين بتربية الإنسان المصرى القومى ، وتحديد أدوار المعلمين ، وكذا الكفاءات التدريسية والأكاديمية لأداء أكثر عطاءً وفعالية .

* * *



قائمة المراجع

أولا : المراجع العربية والمعربة :

١ - أحمد فتحي سرور : **تطوير التعليم فى مصر** ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٩ .

٢ - آلفن وهايدى توفلر : **نحو بناء حضارة جديدة سياسات الموجه الثالثة** ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٥ .

٣ - الكسندرو روشكا : **الإبداع العام والخاص** ، الكويت ، عالم المعرفة (١٤٤) المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، ١٩٨٩ .

٤ - ألن أ . جلاتهورن : **قيادات المنهج** (ترجمة : سلام سيد سلام وآخرين) ، المملكة العربية السعودية ، جامعة الملك سعود ، ١٩٩٥ .

٥ - أنور محمد الشرقاوى : **العمليات المعرفية وتناول المعلومات** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٤ .

٦ - باور برونهوبر : **مبادىء التدريس الفعال** ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة ، ١٩٩٥ .

٧ - جابر عبد الحميد جابر ، وفوزى زاهر ، وسليمان الخضرى الشيخ : **مهارات التدريس** ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٦ .

٨ - جاك أتالى : الألفية الجديدة ، **الرابحون والخاسرون فى النظام العالمى القادم** ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٥ .

٩ - جوزيف لومان : **إتقان أساليب التدريس** ، (ترجمة حسين عبد الفتاح) ، عمان ، مركز الكتاب الأردنى ، ١٩٨٩ .

١٠- جيرولد كمب : **تصميم البرامج التعليمية** ، (ترجمة أحمد خيرى كاظم) ، القاهرة، دار النهضة العربية ، ١٩٨٧ .

١١- حسن شحاته : **أساسيات التدريس الفعال فى الوطن العربى** ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٣ .

١٢- حسن شحاتة ، محبات أبو عميرة : **المعلمون والمتعلمون ، أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم** ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٤ .

١٣- حسن عبد الشافى : **مجموعات المواد بالمكتبات المدرسية ، بناؤها وتنميتها وتقييمها** ، الرياض ، دار المريخ ، ١٩٨٦ .

١٤- ________ : **الخدمة المكتبية فى المدرسة الابتدائية** ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨٨ .

١٥- حسين حمدى الطوبجى : « التعلم الذاتى : مفهومه ، مميزاته ، خصائصه » ، **تكنولوچيا التعليم** ، العدد الأول ، يونيو ١٩٧٨، الكويت ، المركز العربى للوسائل التعليمية .

١٦- حلمى أحمد الوكيل : **تنظيمات المناهج** ، القاهرة ، دار الكتاب الجامعى ، ١٩٨٦ .

١٧- حلمى أحمد الوكيل : **تطوير المناهج ، أسبابه ، أسسه ، أساليبه ، خطواته ، معوقاته ،** القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٨٦ .

١٨ - الدمرداش عبد المجيد سرحان : **المناهج المعاصرة** ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨٥ .

١٩- الدمرداش سرحان ومنير كامل : **المناهج** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٢ .

٢٠- ديرك رونترى : **استكشاف التعلم المفتوح والتعلم من بعد** ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ١٩٩٥ .

٢١- رالف تايلور : **أساسيات المناهج** (ترجمة أحمد خيرى كاظم وآخرين) ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٢ .

٢٢ - رشدى لبيب وفايز مراد مينا : **المنهج ، منظومة لمحتوى التعليم** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٩٣ .

٢٣- روبرت ف ميكر : **الأهداف التربوية** ، (ترجمة جابر عبد الحميد وسعد عبد الوهاب) بغداد ، مطبعة العانى ، ١٩٦٧ .

٢٤- رياض منقريوس ، ومحمد وهبة عوض : **الإدارة المدرسية** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية (دون تاريخ) .

٢٥- سوزان م . سواب : **تنمية المشاركة بين البيت والمدرسة من المفاهيم إلى التطبيق** ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٥ .

٢٦- شعبان عبد العزيز خليفة : « التربية المكتبية أساس ثقافة الشعوب » ، **مجلة المكتبات والمعلومات العربية** ، العدد الأول ، ١٩٨٧ .

٢٧- شعبان عبد العزيز خليفه وحسن شحاتة وحسن عبد الشافى : **التربية المكتبية لتلاميذ المدرسة الابتدائية** ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٦ .

٢٨- صلاح سالم : **إصلاح المناهج الدراسية** ، القاهرة ، مركز دراسات الأهرام ١٩٩٤ .

٢٩- طاهر عبد الرازق : « نماذج من التعليم المفرد » **التربية الجديدة** ، العدد العشرون ، اليونسكو ، ١٩٨٠ .

٣٠- عابد توفيق الهاشمى : **طرق تدريس الدين** ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ١٩٧٤ .

٣١ - عبد العزيز القوصى : « سمات سلوكية منشودة للمجتمع المصرى » **مجلة علم النفس** ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد الثانى ، ١٩٨٧ .

٣٢- عبد الفتاح إبراهيم القرشى وآخرون : **تطوير أساليب تقويم وقياس المنهج المدرسى ...** الكويت ، وزارة التربية ، ١٩٩٠ .

٣٣- عبد اللطيف علوان الجميلى (مترجم) : **تدريب المعلمين فى مجال التقنيات التربوية** ، تونس ، اليكسو ، إدارة التقنيات التربوية ، ١٩٩٣ .

٣٤- عبد اللطيف فؤاد إبراهيم ، ومحمد إبراهيم كاظم : **مرشد تمرين المدرس** ، القاهرة، مكتبة مصر ، ١٩٦٦ .

٣٥- عبد الله فكرى العريان : « تفريد التدريس ، وإعداد المعلم لممارسته » ، **تكنولوجيا التعليم** ، العدد الأول ، يونيو ١٩٧٨ ، الكويت .

٣٦- عزيز حنا داود ، وتحسين على حسين : **علم تغيير الاتجاهات النفسية والاجتماعية** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، (د .ت) .

٣٧- فؤاد أبو حطب : **دليل المعلم فى تقويم الطالب** ، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٧

٣٨- فايز مراد مينا : **مناهج التعليم العام ، دراسة تحليلية** ، القاهرة ، دار الثقافة ١٩٨٠ .

٣٩- فخر الدين القلا وجبرائيل بشارة : **التربية العامة ، موضوعات فى أصول التدريس** ، جامعة دمشق ، مطبعة زيد بن ثابت ، ١٩٨٠ .

٤٠- فرنسيس عبد النور : « تدريس اللغة الإنجليزية بين النظريات الفلسفية » ، **صحيفة التربية** ، القاهرة ، العدد الثالث ، يونيو ١٩٧٥.

٤١- مجلس الشورى : **الثقافة وتنمية القرية المصرية** ، القاهرة ، مطابع الأهرام ، ١٩٩٦ .

٤٢- المجلس القومى للطفولة والأمومة بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للأطفال (يونيسيف) : **المؤتمر القومى لمتابعة أهداف منتصف عقد التسعينيات** ١١ - ١٢ يوليو ١٩٩٤ .

٤٣- محبات أبو عميرة : « تجريب استخدام استراتيجيتى التعلم التعاونى الجمعى والتعلم التنافسى الجمعى فى تعليم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة » ، **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس** ، العدد ٤٤، أغسطس ١٩٩٧.

٤٤- محمد عزت عبد الموجود : **التقويم التربوى ودوره فى توجيه العملية التعليمية ، اجتماع خبراء لتطوير نظم الامتحانات فى البلاد العربية** ، القاهرة ، دار الطباعة الحديثة ، ١٩٧٤ .

٤٥- محمد فتحى عبد الهادى : « الاستخدام التربوى والتعليمى للمكتبة المدرسية » ، تونس ، **المجلة العربية للمعلومات** ، المجلد الثامن عشر ، العدد الأول ، ١٩٩٧ .

٤٦- محمود رشدى خاطر وحسن شحاته : **دليل المناشط الثقافية والتربوية غير الصفية بالمدارس الثانوية فى الوطن العربى** ، تونس ، اليكسو ١٩٨٤.

٤٧ - مدحت كاظم وحسن عبد الشافى : **الخدمة المكتبية المدرسية ، مقوماتها وتنظيمها ، وأنشطتها** ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٠ .

٤٨- مراد وهبه ومنى أبوسنة : **الإبداع فى المدرسة** ، القاهرة ، معهد جوته بالقاهرة ، ١٩٩٣ .

٤٩- معهد جوته : **قيادات مبدعة فى عالم متغير** ، (تحرير منى أبو سنة) مطابع معهد جوته بالقاهرة ، ١٩٩٣ .

٥٠- منصف العذار : المكتبات المدرسية ، **المطالعة فى تونس واستشراف القرن القادم** ، ندوة جربة ٢٠ - ٢٢ ديسمبر ١٩٩٥ .

٥١- نجاح يعقوب الجمل : **نحو منهج تربوى معاصر** ، عمان ، مديرية المكتبات والوثائق الوطنية ، ١٩٨٧.

٥٢- واين هولتزمان : **مدرسة المستقبل** ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٦ .

٥٣- وزارة التربية والتعليم : **التربية المكتبية فى المدرسة القطرية** ، الدوحة ، مطابع وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٢ .

٥٤- وليم عبيد ، مجدى عزيز : **تنظيمات معاصرة للمناهج ، رؤى تربوية للقرن الحادى والعشرين** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ .

٥٥- يحيى هندام ، وجابر عبد الحميد : **المناهج ، أسسها ، تخطيطها ، تقويمها** ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٥ .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

56 - David Johnson and Roger Johnson : Cooperation and Competition : Theory and Research, Interaction Book, Company, 1989.

57 - Dubois, Dion Joseph : The Relationship between student team learning strategies and student achievement and attitude in middle school Mathematics", Diss. Abst. Int, Vol. 52, No.2, August, 1991.

58 - Geoffrey Howson : National curricula in Mathematics, the Mathematical Association, University of South Hampton, printed and bound in Great Britain, London, 1991.

59 - Hewell, D. C. : Statistical Methods for Psychology, 2nd ed, Boston, Pws. Publishers, 1987.

60 - Omsten, Allan. C: Strategies for effective teaching, New York, 1990.

61 - Paul Black : " Development of the National curriculum instructure and assessment in England", International Seminar department, British Council, London, 1996.

62 - Reid. J. : The Effects of cooperative learning with intergroup competition on the Math. Achievement of seventh grade students, competition, learning strategies, Minority Groups, V.S, 1993.

63 - Sherman, L. W, Thomas, M : "Mathematics achievement in cooperative versus individualistic goal structured high school classrooms ", Journal of Educational Research, Vol. 29, No. 3, 1989.

64 - smith. K.A. Cooperative learning Making Groupwork, work, New Directions for teaching and learning, No. 67, 1996.

* * *